



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098, CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE**

**“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE MEDIANTE  
LA AUTORREGULACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:**

**BRAULIO DAMIAN SOSA CASTILLO**

**DIRECTOR DE TESIS:  
DR. ABEL PÉREZ RUÍZ**

**CIUDAD DE MÉXICO 15 DE JUNIO DE 2019**



UNIDAD UPN 098  
CIUDAD DE MÉXICO,  
ORIENTE

DIC-TIT/0004/2019

Ciudad de México, 28 de mayo de 2019

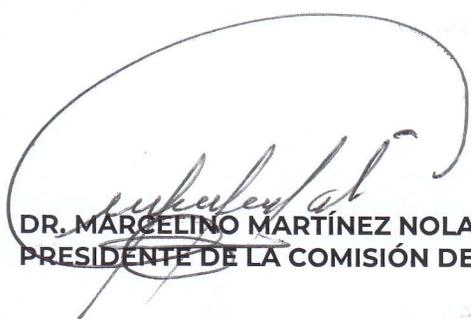
**LIC. BRAULIO DAMIÁN SOSA CASTILLO  
PRESENTE**

En calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo recepcional titulado: **“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE MEDIANTE LA AUTORREGULACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA”**.

Opción: **TESIS** del programa de **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA** manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo, y se le autoriza proceder a la impresión del mismo, así como realizar los trámites correspondientes para presentar su examen profesional.

**Atentamente  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**

  
**DR. MARCELINO MARTÍNEZ NOLASCO  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**



## AGRADECIMIENTOS

A ti mi querido hijito Braulio Josué, te doy las gracias por estar junto a mí de principio a fin, por sacrificar tiempo, así como actividades que realizábamos habitualmente, aunque juntos pudimos aprender mucho el uno del otro y de nuevos contextos e interacciones. Nos subimos a este barco para estar hombro con hombro y en realidad tú también cursaste la maestría en todo momento, te amo.

A toda mi familia –hermanas, sobrinos (as), sobrinos (as) nietos (as) y cuñados- les dedico este trabajo con mucho cariño. A mi hermano Roberto quien se ha reencontrado con mi mamá y mi hermana Juliana en una dimensión no terrenal.

Un especial agradecimiento a mi maestro el Dr. Abel, ya que en todo momento estuvo pendiente de mi trabajo, además de todo el andamiaje brindado para poder alcanzar esta meta.

De igual forma le doy las gracias al Maestro Hernán, por todo el conocimiento compartido y sus cátedras.

Muchas gracias Mtra. Alicia C., y Mtro. Raúl M., por su apoyo y todas las observaciones tan bien estructuradas y pertinentes.

Les agradezco a todos mis alumnos que participaron e hicieron posible este programa de intervención.

Es imposible dejar de mencionar y agradecer a todos mis colegas de la maestría, pues cada uno de ellos me dejó una enorme enseñanza: Alfonso, Ángel, Angelina, Arturo, Balbina, Eduardo, Enrique, Fabiola, Federico, Graciela, Israel, Janet, Jessica, Joel, Julia, Kenia, Monica y Ximena... ah y también a... ¿Cuál era su nombre...? Sí... Iván. No olvido a los que nos acompañaron desde el inicio, pero que por distintas razones, ya no pudieron continuar. A todos se les extraña.

**A todos y cada uno de ustedes: ¡GRACIAS!**

De suma importancia es la autoestima, ya que debemos creer y confiar en nosotros mismos. Este binomio, es más que un eufemismo, lugar común o una expresión hueca; es el tener disciplina, entrega, constancia, el aprovechar las mareas y convertirlas en un motor de impulso, para poder salir a flote ante cualquier circunstancia; es el tomar consciencia de que nos podemos autorregular.

## ÍNDICE

<b>I. Presentación</b>	<b>4</b>
<b>II. Relevancia de la preocupación temática en el contexto de las Reformas Educativas</b>	<b>9</b>
<b>II.1. Contexto Situacional en el que se Inserta la Preocupación</b>	<b>14</b>
<b>II.2. Planteamiento de la Preocupación</b>	<b>17</b>
<b>III. Diagnóstico</b>	<b>22</b>
<b>III.1. Fundamentación Teórica del Diagnóstico</b>	<b>22</b>
<b>III.2. Diseño Metodológico del Diagnóstico</b>	<b>28</b>
<b>III.2.1. Instrumentos</b>	<b>28</b>
<b>III.2.2. Descripción de Indicadores</b>	<b>29</b>
<b>III.3. Resultados e Interpretación de Tablas de Frecuencia por Indicadores</b>	<b>32</b>
<b>III.4. Conclusiones del Diagnóstico</b>	<b>37</b>
<b>IV.- Planteamiento del Problema</b>	<b>41</b>
<b>V.- Marco Teórico</b>	<b>44</b>
<b>V.1. Ausubel</b>	<b>45</b>
<b>V.2. Vygotsky</b>	<b>46</b>
<b>V.3. Piaget</b>	<b>47</b>
<b>V.4. Bruner</b>	<b>51</b>
<b>V.5. Humanismo</b>	<b>52</b>
<b>V.5.1. Concepto de Aprendizaje, según el Humanismo</b>	<b>55</b>
<b>V.5.2. Concepción del Alumno según el Humanismo</b>	<b>56</b>
<b>V.6. Autoconcepto</b>	<b>59</b>
<b>V.7. Motivación Intrínseca y Extrínseca</b>	<b>61</b>
<b>V.8. Autorregulación</b>	<b>62</b>
<b>VI. Diseño de la Intervención</b>	<b>65</b>
<b>VI.1. Metodología</b>	<b>65</b>
<b>VI.2. Cronograma</b>	<b>71</b>
<b>VI.2.1. Plan de Trabajo Bimestral</b>	<b>71</b>

<b>VI.2.2. Cronograma (Calendario de acciones)</b>	<b>75</b>
<b>VI.3. Líneas de Acción</b>	<b>78</b>
<b>VI.3.1. Campo de Delimitación Analítica Pedagógica y Escolar</b>	<b>78</b>
<b>VI.4. Planeación Didáctica</b>	<b>79</b>
<b>VI.4.1. Fundamentación Didáctica</b>	<b>79</b>
<b>VI.4.2. Retos Cognitivos</b>	<b>83</b>
<b>VI.4.3. Diseño de Planeación</b>	<b>85</b>
<b>VI.4.4. Competencias</b>	<b>86</b>
<b>VI.4.5. Recursos</b>	<b>87</b>
<b>VI.4.6. Situación y Secuencia Didáctica</b>	<b>88</b>
<b>VI.4.7. Estrategias de Intervención Didáctica</b>	<b>89</b>
<b>VI.4.8. Actividades de Desarrollo</b>	<b>91</b>
<b>VI.4.9. Actividades de Cierre</b>	<b>93</b>
<b>VI.4.10. Productos Esperados</b>	<b>97</b>
<b>VII. Plan de Evaluación</b>	<b>98</b>
<b>VII.1. Resultados de Intervención</b>	<b>100</b>
<b>VII.2. Evaluación de Intervención y Hallazgos</b>	<b>104</b>
<b>VII.3. Conclusiones Finales Post-test y Metas</b>	<b>105</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO 1. Escala de Autorregulación y Autoconcepto Escolar</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO 2. Bitácora</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO 3. Instrumentos de Evaluación</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO 4. Escala de Autorregulación y Autoconcepto Escolar Post-test</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO 5. Tablas de Resultados Post-test</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO 6. Imágenes del Proceso llevado a Cabo</b>	<b>141</b>

## **I.- Presentación**

¿Son acaso la motivación, el autoconcepto y la autorregulación, la piedra angular para un aprendizaje significativo, y por ende una triangulación indispensable para la adquisición del conocimiento?

Para poder entender el problema de la falta de aprendizaje significativo, en nuestros alumnos, es necesario ahondar en distintas dimensiones que comprenden el proceso enseñanza- aprendizaje, además del proceso mismo.

El que nuestros alumnos de secundaria tengan la imposibilidad de movilizar sus aprendizajes en distintos contextos, como lo plantea Ausubel, e inclusive desde la pretensión de la Reforma Integral Educativa, es una problemática que aqueja a nuestra sociedad a nivel nacional, e inclusive que rebasa nuestras fronteras.

Es poco probable que el desempeño de nuestros alumnos sea mejor, con la aplicación de pruebas estandarizadas o con reformas políticas que en el mejor de los casos, sólo satisfacen necesidades de organismos internacionales. Para muestra de lo anterior, baste retomar lo expuesto por Martínez (2005), al asegurar que México ha participado en las pruebas de: Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, (TIMSS por sus siglas en inglés), Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés); pero su participación no incluía intervenir en la planeación de evaluaciones, lo que también tenía la carencia de resultados en los alumnos mexicanos, con lo que no había conclusiones ni experiencias que permitieran mejorar la calidad de la educación.

Como lo destaca Martínez (2012), en 2007 y 2008 las pruebas ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), junto con las de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), se volvieron el referente básico de la política educativa. Se coincide con Hamilton, Stecher y Klein (2002. Cit., en Martínez, 2012), cuando aseveran que existe la creencia de que la educación puede mejorar cuando los alumnos presentan

pruebas estandarizadas de rendimiento y se asocien consecuencias fuertes a la prueba, en forma de premio o sanciones dependientes de los resultados.

Por otro lado, es habitual que los docentes veamos simplemente caras desconocidas en el salón de clases, así como el dejar de considerar que nuestros alumnos son individuos que a la par de nuestra esencia, experimentan emociones y sentimientos, pero que principalmente, se encuentran en su ciclo de vida vital con mayores cambios, debido a su pubertad y/o adolescencia, y que por ello deben aprender a autorregularse así como a tener un autoconcepto favorable, incentivado, todo ello, a través de la motivación.

Los maestros dejaremos de concebir a nuestros alumnos como simples ratones de laboratorio que palanquean al darles un premio exógeno<sup>1</sup>, para que empecemos a privilegiar la parte afectivo – emotivo, pues ello es la piedra angular de la motivación y por ende el que nuestros alumnos estén dispuestos e interesados a aprender; ya que son seres que valen y se destacan por sus características cualitativas. Inclusive, debemos dejar de lado la absurda creencia de que nuestros salones están llenos de alumnos con una gran motivación para aprender.

El aula de clases se convierte en el contexto situacional en donde se experimenta día con día, hora tras hora e inclusive, minuto a minuto, al estar enseñándole a nuestros aprendices; los cuales, a nivel consciente o inconsciente, tienen como primacía sus emociones y sentimientos. Para nuestros alumnos es prioridad el pensar en una solución a la crisis familiar que están viviendo, o su aspecto físico, o el que sientan mayor motivación o atracción al usar las tecnologías, pero sin el uso adecuado o sin un fin didáctico –tal es el caso de las computadoras, celulares, tabletas, las redes sociales y los video juegos-. Estos alumnos no tienen como prioridad el aprender la raíz cuadrada de cincuenta, la zona geográfica del viejo Egipto, los distintos géneros dramáticos e inclusive otro contenido curricular.

---

<sup>1</sup> Esto es como ocurre en el “condicionamiento instrumental” –conductismo-, en donde un reforzador como lo es un elemento exógeno –calificación o dulce-, contribuye a modificar una conducta. En otras palabras, se estudian comportamientos así como hechos observables, para reemplazar la introspección (Papalia y Sally 1985).

¿Cuál podría ser la razón de lo anterior? Sin duda, para poder dar respuesta, es imperante—que empecemos a considerar a dichos alumnos por su propio ser, por lo que valen como personas y lo que son capaces de lograr al alcanzar metas, sortear obstáculos propios y transformar círculos viciosos en virtuosos, para lograr que puedan ir aprendiendo a autorregularse.

He aquí la relevancia en donde se debe privilegiar la parte afectiva- emotiva de nuestros alumnos, para que sea la estructura cognitiva favorecida, y que el aprendiz esté dispuesto a aprender.

Por este motivo, el objetivo del presente trabajo es incrementar el nivel de control de la propia conducta así como de la motivación, en los alumnos que cursan la asignatura de Artes- Teatro de segundo grado de secundaria, además de lograr un auto concepto eficaz. Se tomará en cuenta al ser humano como una entidad con características propias y cualitativas, que lo diferencian de los demás, pero que también recibe influencia de su entorno al mismo tiempo que él la ejerce sobre éste. Estos factores despliegan influencia en la forma en que el adolescente se desempeña en clase.

Debido a lo anterior se trabajará con dimensiones propias de los alumnos, como el autoconcepto, las cogniciones que presentan acerca de la moralidad y de su propia conducta, los niveles de motivación interna, el manejo adecuado de estrategias cognitivas y meta-cognitivas. Así también se manejarán los factores externos, como el tipo de motivación externa y la forma en que el docente lleva a cabo su clase, sin hacer a un lado las habilidades sociales.

En lo que corresponde al modelo de Autorregulación, se retoma la conceptualizada por Zimmerman (2000), y se expone la importancia así como el grado en que el alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje. Para este autor, los elementos determinantes son la conducta, la persona y el ambiente, con la regulación de los siguientes aspectos: cognición, meta-cognición, la conducta y el contexto.

Este proyecto parte desde la visión de los distintos constructivistas como Ausubel (1980), Vygotsky (1973), Bruner (2004) y Piaget (1990), así como del humanismo que es principalmente representado por Maslow.

Se plantean los principales conceptos de Ausubel, como el aprendizaje significativo, el cual consiste en una doble actividad cognitivo-afectiva esencial: *Construir un nuevo significado a partir de esta y atribuirle un sentido o darle un ¿por qué?* Ausubel, proponía vincular el nuevo conocimiento con el ya existente, mediante la siguiente aseveración: *“Si tuviésemos que reducir toda la psicología educativa, en un sólo principio, enunciaríamos éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüe esto y enseñe en consecuencia”* (Ausubel, 1976., pág. 3).

Subsecuentemente, se habla respecto a las contribuciones de Vygotsky (1973) y su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP); consideraba el aula como un espacio compuesto por ZDPs a través de las cuales los participantes pueden desplazarse por diferentes rutas y a distintas velocidades.

Por otro lado, Bruner (2004) coincidía más con Vygotsky (1973) que con Piaget (1990), ya que, para Bruner (2004), la aptitud humana era biológica en sus orígenes, y cultural en los medios con los que se expresaba. Esta coincidencia queda esclarecida en el capítulo dedicado a este autor.

También, se dedica un capítulo a Piaget, como el representante de la teoría genética, la cual a partir de los principios constructivistas, plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno, sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto. A partir de esta postura, generó una teoría del desarrollo cognitivo del niño, y de hecho lleva implícita una concepción de la naturaleza y características del aprendizaje.

De gran importancia es retomar a los autores anteriores desde la plataforma del humanismo, encabezado principalmente por Maslow (1988), quien distinguía dos tipos de psicología: 1) de la deficiencia<sup>2</sup> y 2) del ser –*self*-<sup>3</sup>; aunque, las propuestas de Maslow (1988), se le conocen mas por su aplicación en el campo clínico y

---

<sup>2</sup> Véase Humanismo pág., 45.

<sup>3</sup> Véase pág., 53.

organizacional, también existen grandes aportes a la educación, por lo que se aborda en este trabajo, desde el planteamiento de las necesidades básicas y en donde se destacan las características positivas de los individuos.

De tal forma, el educador humanista tiene la misión de ayudar a sus alumnos a conocerse a sí mismos, a comprometerse con la dirección, creación de su propia vida y, en particular, conectarse con la esfera emocional y espiritual para no sentirse fragmentado o aislado, sino formando parte del género humano (Guzmán, 2005).

Ahora bien, como ya se mencionó, a lo largo de este proyecto se establece la relevancia de la preocupación temática, en el contexto de las reformas educativas, al ser la competencia que se favorece: “Artística y Cultural”; con ello y como se instituye, en el programa de artes (2011), se prioriza el emplear el lenguaje teatral para expresar los sentimientos, emociones, percepción de la vida y como un instrumento para aprender, al tiempo que encontrar posibles soluciones a las problemáticas derivadas de su ciclo de vida.

Se establece el campo de la delimitación analítica y se plantea la dimensión a la que pertenece este trabajo. Se abordan los autores constructivistas, junto con los principales conceptos que de sus teorías emanan. De igual forma se plantean a los alumnos de la escuela secundaria técnica # 48, como actores de esta investigación, así como el contexto situacional en el que se encuentra esta investigación.

Se plantea la fundamentación teórica del diagnóstico, en donde, además de establecer su conceptualización, se hace una reflexión en torno a lo que se pretende con este proyecto, que aunque se parte de la asignatura de Artes-Teatro, se destaca que puede ser útil y aplicable en cualquier otra, ya que nuestros alumnos siempre serán seres emocionales, que requieran de la motivación, autorregulación y el manejo del auto-concepto, para un mejor desempeño académico, en cualquier situación o contexto. Se plantea el diseño metodológico del diagnóstico y se establecen los conceptos de autoconcepto, autorregulación así como de la motivación intrínseca y extrínseca.

Cabe destacar la gran importancia, del planteamiento de la preocupación educativa, donde se establecerán las variables, indicadores y su descripción, los instrumentos para aplicarse en el diagnóstico, así como su aplicación, los primeros resultados y las conclusiones finales.

Finalmente, se aborda la planeación didáctica, la intervención, así como los resultados, conclusiones, y hallazgos de este programa de intervención.

## **II. Relevancia de la preocupación temática en el contexto de la Política Educativa**

Aun no puedo definir si a nivel consciente, inconsciente o una interacción entre ambas, durante mi época de estudiante, a nivel básico, sabía que los aprendizajes no estaban siendo retenidos, ni por mis compañeros, ni por mí; eran clases que nos aburrían y que no tenían sentido para nosotros como adolescentes, pero además, a nuestros maestros no les importaba como nos encontrábamos emocionalmente. En el caso de las evaluaciones, también había carencias o eran inverosímiles, y ahora puedo asegurar que, en el mejor de los casos, sólo medían algún aspecto como la capacidad memorística. Las evaluaciones no eran una oportunidad para aprender, sino el momento de revancha de la gran mayoría de docentes que cobraban cuentas a los alumnos. De hecho, pocas veces había una significatividad en los contenidos curriculares.

Hace nueve años, cuando por primera entré a la docencia, a nivel básico, me propuse que no sería ese tipo de profesor, y que mis alumnos sí harían suyo el conocimiento y podrían aplicar, en su vida cotidiana, lo aprendido en clase. Sin embargo, después de trabajar en escuelas particulares impartiendo distintas asignaturas, tales como: Artes, Literatura, Redacción, Español e Inglés, me he dado cuenta que mis alumnos se encuentran limitados, para retener los contenidos de manera significativa, así como trasladar lo aprendido en otros contextos.

Un año después de mi inicio como docente (formal), ingresé a una escuela (Lancaster) que me marcó en todos los aspectos. Era un colegio con un plan de

estudios, desde la perspectiva de las humanidades, en la cual se trabajaba, con el programa de “Organización del Bachillerato Internacional” (IBO, por sus siglas en inglés) y “Programa de los Años Intermedio” (PAI); se les preparaba a los alumnos para presentar un examen de Cambridge. Fue aquí donde aprendí a trabajar con una metodología constructivista – humanista.

Gracias a la experiencia anterior, más la suma de mi vida académica y social, logré aprender a desarrollar habilidades y estrategias para seguir aprendiendo –Aprender a aprender- a lo largo de mi vida, además de entender el proceso de aprendizaje y su mediación, por lo que he desarrollado una habilidad adaptativa, entendiendo el medio en el que me desenvuelvo, entre otras habilidades. Esto mismo es lo que quiero que ocurra con mis alumnos y pretendo ser un mediador para ello.

Ahora, después de dos años de haber presentado el examen de oposición para ingreso a nivel básico, ante la SEP (Secretaría de Educación Pública), el tener la licenciatura en Literatura dramática y teatro, la licenciatura en Psicología, y a partir de la experiencia en mi práctica docente, me estoy dando cuenta que la gran mayoría de mis alumnos, no recuerdan el tema visto en clases pasadas ni la clase previa, por lo que en su mayoría (mas del 60 %), son incapaces de poder sintetizar lo ya visto. Esto me deja ver que los alumnos no están aprendiendo significativamente los contenidos; lo anterior se lo atribuyo a la parte socio-emocional como piedra angular de mi preocupación. En otras palabras, no están interesados en los contenidos, lo cual puede ser detonado por un carente autoconcepto y falta de autorregulación.

Ahora bien, ¿Por qué considero que dicha preocupación es relevante?

Como ya se mencionó, trabajé el programa “IBO”, así como el “PAI”, con lo que ahora, que formo parte del sistema magisterial, encuentro una gran cantidad de similitudes que pueden llevar a lograr avances en cuanto a mi preocupación. Aquí me parece prudente destacar que con el “PAI” se proponía desarrollar en los alumnos (Organización del Bachillerato Internacional, 2004):

- La disposición y la capacidad de continuar aprendiendo durante toda la vida.
- La capacidad de adaptarse a una realidad rápidamente cambiante.
- Habilidades prácticas y de resolución de problemas, y rigor intelectual.
- La capacidad y la seguridad en sí mismos para actuar de forma individual y en colaboración con otros.
- Conciencia de los problemas mundiales y voluntad de actuar de manera responsable.
- La capacidad de participar en una comunicación eficaz, trascendiendo fronteras.
- El respeto hacia los demás y una apreciación de las similitudes y las diferencias.

Al pensar y trabajar estos elementos del “PAI”, encuentro una gran coincidencia y comunión, con los principios pedagógicos, establecidos en el Plan de Estudios (2011), tales como:

- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Favorecer la inclusión para atender la diversidad.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.

Por ello al pensar en la formulación de mi objeto de preocupación, he considerado el poder acercarme a los alumnos y ser un guía- mediador, para que aprendan a aprender, al tiempo que potencien sus capacidades, mediante la autorregulación, el autoconcepto, así como la motivación que se pueda detonar en ellos, y todo lo que se derive; pero para lograr ello, es importante ubicarnos en el contexto de las reformas educativas, tanto externas como internas e identificar la importancia de las Artes- teatro en todos los individuos.

En realidad, la Educación Artística en nuestro país, tiene un origen joven en el mapa curricular, pues fue en el 2006 que se incluyó como la materia de Artes, con énfasis en danza, música, artes visuales y teatro, a nivel secundaria, la cual se concebía como una materia obligatoria- formativa pero con tintes de índole opcional. Fue hasta el ciclo escolar 2009 – 2010 que se actualizó –modificó- el mapa curricular, con la variante de agregar la materia de Educación Artística como formativa obligatoria a nivel primaria en todos los grados (González, 2018).

La Educación Artística potencializa la sensibilidad, la experiencia estética y el pensamiento de naturaleza artística a partir de la apropiación y movilización de facultades perceptivas, emocionales imaginativas, relacionales, de lenguaje, prácticas y oficios relacionados con lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario. Las prácticas artísticas y por consiguiente la Educación Artística, más allá de los valores estético, cívicos y de gusto, se concibe como pensamiento; así mismo como generadoras de conocimiento (González, 2018).

Ahora bien, es categórico destacar que para la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB - 2011), la formación artística fue solamente un complemento en la formación de los adolescentes en la educación secundaria. Esto se fundamenta, por ejemplo, en el número de horas que se establecen para la materia de Artes, las cuales son dos a la semana, a diferencia de cinco en el caso de Español o Matemáticas; la diferencia de tiempo es de un 150 % mas, lo que serían tres horas mas, a la semana, en estas últimas. Aunque es importante destacar que el nuevo modelo educativo 2016, llamado “Aprendizajes Clave”, las horas lectivas de la materia de Artes aumento a tres por semana.

A medida que se le dé una mayor relevancia a la formación artística, podremos lograr que nuestros alumnos se encuentren mayormente motivados y sensibilizados para aprender lo que se les presente en cualquier momento de la parte curricular. También, me parece determinante el señalar un encadenamiento de retos que van de la mano. Por ello es imperante que reflexione en torno a mi práctica docente y lo que conlleva el ser un docente, que puede guiar a los alumnos para que desarrollen y adquieran, entre otras competencias, señaladas

por el plan de estudios (2011. Pág. 38), las de la vida como “*el Aprendizaje Permanente*”, para “*el Manejo de Situaciones*”, para “*la Convivencia*” y “*Para la Vida en Sociedad*”; de esa forma prepararlos para que sean individuos, que puedan adaptarse a los entornos sociales que nuestra sociedad exige, y por ende se puedan incorporar a este mundo, de manera productiva.

Mi intervención, como docente de Artes-Teatro, me conduce al enorme reto de dotar, a mis aprendices, de las competencias para que aprendan a buscar, seleccionar y analizar información, al tiempo que puedan trabajar colaborativamente, como se exige en nuestra sociedad del conocimiento. He aprendido la importancia para que nuestros alumnos, puedan adquirir la competencia de “*Aprender a Aprender*”, por lo que mi intervención, así como el análisis de cómo fue y en qué se está convirtiendo, también, va dirigido a desarrollar mis competencias profesionales y a no dejar de lado mi proceso reflexivo como docente, con lo que el rol que funjo al impartir clases, debe ser reorganizado para que mis alumnos logren alcanzar los aprendizajes significativos.

Es importante no soslayar la dificultad que emana el hecho de no completar un proceso que en todo docente es necesario: “*pensamiento-acción- reflexión*”; en mi caso concreto, la dificultad radica en no poder llevar a cabo, en todo momento didáctico, el proceso de reflexión y es determinante trabajar sobre ello, por lo que a partir de mi preocupación medular, que radica en el privilegiar y lograr que mis alumnos, controlen sus emociones y ante ello, es indispensable poder identificar la autorregulación así como el autoconcepto que dichos alumnos poseen, para poder localizar los detonantes motivacionales, tanto intrínseca como extrínsecamente en dichos aprendices; es por esta razón que, paralelamente, debo reflexionar en mi tipo de intervención pedagógica que realizo en la cotidianidad de las clases.

De esta forma, para poder significar el aprendizaje de mis alumnos, será indispensable crear un nuevo programa de intervención didáctico, concibiendo como columna vertebral -estructura-, la autorregulación, autoconcepto, motivación de mis alumnos e inclusive el método de enseñanza, pero sin hacer de lado, los primeros elementos en mi persona, como docente.

Como consecuencia de lo anterior, debo tener plena consciencia que los alumnos, no son simples entes conductuales, pero sí heterogéneos con distintos estados de ánimo, así como seres que experimentan distintos cambios, que corresponden al desarrollo físico, cognitivo y psicológico, además del sociocultural. Ante esto, es indispensable que los docentes consideremos la parte afectivo-emotivo de nuestros alumnos, tal y como lo propone el Programa de Estudios 2011, de Secundaria para Artes (PESA), en los campos de formación para la educación básica y sus finalidades. En el desarrollo personal y para la convivencia, el programa destaca:

*“...formar para la convivencia, entendida ésta como la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros, de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social” (PESA 2011, pp. 90).*

De esta forma es imperante tener un mayor acercamiento de nuestra realidad educativa, mediante el contexto externo e interno, que serán expuestos a continuación.

## **II.1. Contexto Situacional en el que se Inserta la Preocupación**

Ahora bien, ¿Cuál es el contexto escolar en que se ubica mi preocupación?

Mi práctica docente la llevo a cabo en la Escuela Secundaria Técnica # 48, “Narciso Bassols”; ubicada en un contexto semi-urbano, en los límites de la Ciudad de México y el Estado de México, en la delegación Cuajimalpa. Es de doble turno, y la población a estudiar, forman parte de la población del turno vespertino. Los grupos que se atienden son de 1º (H, I, J, K, L y N), 2º (I, J, K) y 3º (J, L y M), conformados por, entre, 35 y 45 alumnos, aproximadamente, por grupo. Las aulas cuentan con mesa-bancos que favorecen el trabajo académico, con pizarrones electrónicos, pero deshabilitados. El ambiente en el grupo es de escasa tolerancia entre los alumnos. Cabe destacar que, al encontrarse en los límites de una entidad y otra, su población es altamente heterogénea, en el aspecto, cultural, social, económica e inclusive en usos y costumbres.

Según registros de la secundaria, en cuanto a los estudiantes inscritos cada año, correspondiente al turno vespertino, la población es de aproximadamente 700 alumnos. Algunos de los padres o tutores, según lo refieren ellos mismos, se dedican al comercio informal o son trabajadores informales, con salarios paupérrimos, como intendencia, limpieza y guardias de seguridad entre otros (Cuestionario de Estudio Socioeconómico realizado por trabajo social 2016-17).

En lo referido a la situación cultural, el municipio es un espacio con identidad propia, en donde prevalecen los contrastes y la armonía, aquí conviven lo tradicional y lo moderno, lo urbano y lo rural, zonas con gran densidad de población y amplios espacios ecológicos. Las fiestas de la comunidad son generalmente religiosas y de carácter histórico.

Aquí, se destaca lo que se ha venido observando en la interacción, convivencia y trabajo colaborativo con los padres o tutores de mis alumnos; se ha detectado una ausencia de la figura paterna, la cual en algunos casos es total, parcial o intermitente, la segunda hace referencia a que, el padre, sí vive en el seno familiar, no tiene mucha injerencia en la formación de sus hijos y es indiferente ante los eventos de sus hijos; la tercera se refiere a que, el padre, no vive con los hijos y, sólo, ocasionalmente acude al seno familiar. Me he percatado que en la gran mayoría –mas del 50%- de mis alumnos existe tal situación, pues la ausencia no necesariamente es física, ya que se presenta de manera emocional, psicológica o de simple guía paterna. Esto deriva en una incipiente motivación en los alumnos, y detona en ciertas conductas no deseadas, bajo rendimiento, autoestima baja, falta de autorregulación, autoconcepto afectado, falta de concentración y atención, entre otros factores que al final del día se reflejan en el aprendizaje de los alumnos; de aquí, nuevamente se desprende mi preocupación que va en el sentido de la parte afectivo- emocional.

Por otro lado, mi actividad docente, la comparto con un aproximado de 60 profesores, tres prefectos, dos personas de intendencia y varios mas en el área administrativa. Existen normalistas, de licenciaturas e inclusive de carreras

técnicas o sin titularse. Puedo considerar que existe una enorme desintegración entre los docentes, debido a intereses y expectativas; esto sustentado en que no existe preocupación por una profesionalización docente. La mayoría de colegas – 70%-, tienen más de 10 años en el sistema; ingresaron ahí, sin la necesidad de ser elegidos mediante un examen con las características de las convocatorias actuales del Servicio Profesional Docente, con lo que es difícil emprender el trabajo colaborativo con ellos, ya que ni siquiera forma parte de sus prioridades para la mejora educativa. De igual forma, esto último se valida, debido a que hace diez años, no era necesario presentar un examen para incorporarse al sistema. En cuanto a la organización en la secundaria objeto de estudio, se puede destacar que el trabajo docente, se encuentra distribuido según las necesidades del centro de trabajo. Los criterios que, las autoridades de la escuela, consideran para que un docente imparta cierta materia, no siempre es mediante el perfil que poseen, sino a la falta de profesores que no hay frente a grupo, por distintas razones.

En lo que se refiere a la infraestructura y equipamiento, la secundaria # 48 – Narciso Bassols- cuenta con un salón de artes, el cual es utilizado como bodega para guardar mesas viejas; se encuentra muy deteriorado de la duela, existen goteras en el techo y por ser de lámina, se genera mucho ruido al llover, además de inundarse. El salón de cómputo tiene un equipo obsoleto, además de que no todas las computadoras funcionan y las que sí, no pueden ingresar a Internet, debido a que el servidor de la escuela es muy limitado y solo permite el acceso bien, a diez equipos de manera simultánea.

Finalmente, todo lo anterior es un conjunto de variables que enmarcan la práctica docente de todos los que laboramos en dicho contexto, y que nos encontramos trabajando con un cascarón de nuevas propuestas (Reforma Educativa), inclusive, en el caso de algunos, con los vicios y metodología de muchos años atrás; el problema es que ese primer año que, muchos de mis colegas, tuvieron como primera experiencia, lo han venido replicando a través de los años. Me percaté de un inmenso atraso, sobre todo que no caemos en la cuenta de que, nuestros

alumnos, son generaciones nuevas con necesidades muy distintas, y que cada año van cambiando.

## **II.2.- Planteamiento de la Preocupación**

En los últimos años, me he dedicado a indagar, el “cómo ser un buen docente”. Ahora bien, he podido descubrir que, el profesor no debe ser objeto de investigación por medio de sujetos externos, sino investigador de sí mismo, ya que es quien tiene acceso a los eventos y datos cruciales dentro del aula. Estos últimos deben ser recogidos y reflexionados cotidianamente en la práctica, para analizar, interpretar y volver a generar nuevas preguntas e hipótesis, sobre su práctica, con el fin de someterlas a indagación; con lo que es categórico el integrar investigación y enseñanza como lo sugiere Latorre (2007).

¿Cómo he intentado lo anterior o qué proceso he realizado?

Bueno, pues derivado de lo expuesto, me he dado cuenta que no he sido prudente en el generar Zonas de Desarrollo Próximo, para que mis alumnos puedan generar una mayor extensión de sus competencias, así como nuevas.

En este mismo tenor, no siempre he podido darle diversidad al proceso, aprendizaje - enseñanza y se me ha dificultado el poder generar motivación en mis alumnos ante ciertos elementos del currículo.

En otro punto, debo destacar que es un tanto complicado para mí, el no haber considerado siempre los intereses, inquietudes, necesidades y las emociones de los alumnos, por lo que debo trabajar para encontrar las estrategias y poder involucrarme en todo ello.

Subsecuentemente, debo citar que para encontrar solución a lo descrito, he de generar ambientes de aprendizaje idóneos tanto para aquellos alumnos que saben autorregularse como para aquellos que desconocen dicho proceso, y esto puede ser con el hecho de completar un proceso que en todo docente es necesario: “*pensamiento-acción- reflexión*”; será determinante poder llevar a cabo, en todo momento didáctico, el proceso de reflexión y me parece crucial trabajar sobre ello.

Es categórico, el conocer los motivadores y actitudes presentes en los alumnos de secundaria, así como hacer mejor uso de los recursos para el manejo de grupos, de donde se desprenderá el manejo individual hacia los alumnos, sin soslayar que el maestro debe ser un mediador que se convierta en un guía de los procesos cognitivos y las habilidades emocionales de dichos alumnos.

Luego entonces, al considerar la carente motivación en los alumnos de segundo de secundaria, al momento de enfrentarse a las distintas contingencias en la clase de Artes- Teatro, como la principal barrera para aprender, se ha planteado la siguiente preocupación: *“Los alumnos no se autorregulan, no muestran interés por participar ni motivación, generando una carente retención de la información o lo previamente aprendido”*.

De esta forma, al considerar el elemento afectivo-emocional como parte de mi preocupación primordial, entonces, podría implicar que mi preocupación se relacione, al menos, con el motivar, dirigir, orientar, retroalimentar y describir los logros que el alumno lleva a cabo. Es posible que también el código comunicativo sea la falla. Por ello, todo lo anterior se puede sintetizar en la autorregulación, autoconcepto y por ende la motivación.<sup>4</sup>

La motivación para aprender, en el humanismo, debe ser intrínseca, por lo que pondera factores internos de la persona entre los cuales son: el deseo de saber más, de satisfacer la curiosidad, o los derivados por el desafío y reto personal. La satisfacción lograda debe ser resultado de haber cumplido con las metas personales y ser producto de un trabajo colaborativo (González, 1987).

Los factores motivacionales, relacionados con el alumno, deben ser medulares, para despertar en ellos, el deseo por aprender. Será prioridad, para esta propuesta el generar motivación en los aprendices, partiendo, por ejemplo, de un encuadre para introducir el tema, encaminar las actividades hacia una senda placentera, amena, vital en sus vidas y lograr que los alumnos se interesen en el mismo. Para lograr dicho cometido, se reitera que debe ponderarse la autorregulación y el autoconcepto, mediante la motivación.

---

<sup>4</sup> Más adelante se abordará con mayor amplitud los conceptos de Autorregulación, Autoconcepto y Motivación.

Por consecuencia, al identificar los conocimientos previos, el docente tendrá la gran oportunidad de hacerles saber a dichos alumnos –aprendices- que me encuentro interesado en su opinión, con lo cual se habrá avanzado un gran paso para dirigirme a la motivación (intrínseca), además de motivar al grupo, en su conjunto, al darse cuenta de que, entre ellos, existen experiencias muy similares. Ahora bien, como ya lo he señalado y en coincidencia con Guzmán (2005), los factores motivacionales son cruciales para el aprendizaje, ya que afectan las creencias de los alumnos sobre sí mismos (autoconcepto). Al ser la motivación escolar, el autoconcepto y la autorregulación las preocupaciones medulares de este trabajo, se retoman las dimensiones propuestas por Santrock (2002): el “*alumno*”, “*maestro*”, y “*clima de la clase*” (véase tabla 1).

MOTIVACIÓN EN EL AULA	
ALUMNO	Tipo de metas Motivación intrínseca Expectativas de logro Atribuciones
MAESTRO	Entusiasmo Comunicación Organización de la clase Comportamientos que modela
CONTEXTO Y CLIMA DE CLASE	Atmósfera favorable para el aprendizaje (respeto, diálogo, retos, apoyos, realimentación formativa, etc.).

Tabla 1. Tomado de Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

Para Santrock, “la motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen; el comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (Santrock, 2002, pp 432). Así mismo, para este autor, en el estudiante, sus pensamientos son los encargados de guiar su nivel de motivación.

Maslow (1954, pp. 8-9) dice: “...*la motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo*”.

Dentro de lo que es mi preocupación educativa, cabe destacar que no existe alumno idóneo sino metodología adecuada para cada alumno. Si la

enseñanza debiera ser hecha de manera personalizada, entonces el reconocimiento de la parte afectivo-emocional seguirá siendo imperante en esta propuesta.

Por el lado del profesor, la concepción constructivista nos ofrece a los docentes, un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que se toman en la planificación y en el curso de la enseñanza. El profesor se convierte en un actor activo en ese proceso de construcción de conocimiento que tiene como centro al alumno y no a la materia. Dentro de esta concepción, el alumnado es considerado constructor activo y no simples seres reactivos, debido también a que el profesor se encarga de guiarle para construir conocimientos.

Me parece determinante que los alumnos puedan evocar, en cualquier momento, lo previamente visto, ya que es la base de la continuidad de los aprendizajes, además de ser el sustento teórico que ayudará, al alumno, para llevar a otros contextos, dichos aprendizajes.

Cabe citar aquí un ejemplo; al ser Artes – Teatro, la asignatura que yo imparto, mis alumnos han aprendido previamente, la teoría de cómo evocar una emoción y del saber responder a estímulos ficticios como si fuesen reales, para que, después, eso lo puedan llevar al contexto de la práctica, que sería el escenario teatral, mediante una improvisación o una escena de algún texto dramático. Esto se sustenta, ya que este mismo grupo lo tuve en primer año, además de que toda esta intervención se realizará en el cuarto y/o quinto periodo. Pero al hacer un repaso de este conocimiento, mis alumnos rara vez pueden hacerme una síntesis de ello y cuando tienen que actuar en el escenario son incapaces de poder llevar a la práctica lo previamente visto.

Es imperante el saber distinguir si lo anterior es un incidente crítico, acotado en el tiempo y el espacio, como lo postulan Everly y Michell (1999), en Monereo (2010); que al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad en acción. De modo que para recuperar el control de la situación habrá que aplicar algo más que una estrategia local, como

revisar aspectos de la identidad profesional: concepciones, estrategias y sentimientos tanto del docente como de los aprendices. Con lo cual, para que un incidente crítico tenga efecto debe ser concebido como tal.

Con lo anterior y fundamentado en lo propuesto por Esteve (2004., en Monereo, 2010), debe poderse apreciar y reconocer, si existe una formación docente que sepa enfrentar conflictos habituales dentro del aula, al tiempo que destrezas sociales para convivir con los alumnos.

Subsecuentemente, se destaca que la RIEB normativamente plantea el desarrollo de competencias para la vida que de igual forma, comulgan con los elementos que mi experiencia docente y de la vida, me han brindado, tales como: “*aprendizaje permanente*”; “*manejo de la información*”; “*manejo de situaciones*”; “*la convivencia y la vida en sociedad*” (Plan de Estudios 2011). La preocupación previamente planteada es relevante, debido a que, como lo plantea la RIEB, esto puede contribuir a la formación de individuos con el perfil de egreso que se espera; fortalecer las competencias para la vida, que no solo incluyen aspectos cognitivos, sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática (RIEB, 2011). Todo lo anterior, se justifica, ya que son requerimientos necesarios, para esta sociedad del conocimiento.

Derivado a lo anterior, se debe considerar, como objetivos colaterales, el “*dar a conocer experiencias innovadoras de educación artística mediante metodologías basadas en proyectos de trabajo cooperativo*”, al tiempo que “*descubrir el arte como un proceso de documentación, investigación, reflexión y conocimientos individuales y colectivos*”. Esto implicará el saber de qué forma podrían responder –emocionalmente y/o actitudinalmente- los alumnos así como el profesor, ante ciertas contingencias que se presentarán en clase.

Se concluye este apartado al hacer mención, que en el aprendizaje de lenguas extranjeras, existe un método, denominado: *Suggestopedia* -por sugestión-. Dicho método está basado en la sugestión; técnicamente, sería una influencia en lo “no-racional” o “no-consciente”, y puede ser utilizado en cualquier forma de

aprendizaje. Este método, contribuye a un desarrollo psicomotriz más eficiente en el alumno; entre sus virtudes tiene el ayudar a darle un mayor significado a la información adquirida; es un elemento motivador y relajante en cualquier persona, sin importar las características de cada individuo; la relajación es uno de sus objetivos principales. La fuente principal de este método es que siempre exista música en el salón de clases y se llevará a cabo en todo momento de la intervención (Lozanov, 1978, pp. 72).

### **III. Diagnóstico**

#### **III.1. Fundamentación teórica del diagnóstico**

El diagnóstico, sin lugar a duda, es una piedra angular que ha de sostener todo el proceso de intervención educativa. Por ello, es indispensable identificar y darle una significación a lo que se entiende por diagnóstico y el proceso que conlleva; todo ello sin el afán de caer en un cliché explicativo.

Sin embargo, primeramente, debemos establecer que “*diagnóstico*” proviene del griego “*gnosis*” “*conocer*” y de “*día*” a “*través*”; aunque muchos autores lo abordan mas allá de su raíz etimológica (Arteaga y González, 2001).

Para Genisans (Arteaga y González., 2001), diagnóstico implica el expresar acerca de una realidad dada, un juicio mediante el cual esa realidad es comparada con un modelo de esta.

Por su parte, Espinoza (Arteaga y González, 2001) señala que el diagnóstico es una fase que inicia el proceso de la programación y es el punto de partida para formular el proyecto; por lo que consiste en reconocer el terreno, donde se pretende realizar la acción, los síntomas reales y concretos de una situación problemática.

El diagnóstico trata de adquirir los conocimientos necesarios sobre un determinado sector, área o problema, que es el ámbito de trabajo en el que se ha de actuar, y su objetivo es lograr una apreciación general de la situación-problema (Ander-Egg, 1987, p. 37. Citado en Arteaga y González., 2001). Ander-Egg, señala que el diagnóstico es la conclusión del estudio o investigación de una realidad, así como el procedimiento por el cual se establece la naturaleza y

magnitud de las necesidades y problemas que afectan el aspecto o situación de la realidad social motivo de estudio- investigación.

En concordancia, Prieto (Arteaga y González., 2001), parte del supuesto que para solucionar un problema, se necesita adquirir los conocimientos necesarios sobre el mismo, y este conocimiento de la realidad para actuar constituye el diagnóstico.

Para Mollà (2007), el diagnóstico en educación se entiende como un camino de acceso a la realidad. De igual forma, el diagnosticar en educación no es demostrar o falsar conjeturas, sino encontrar soluciones correctivas o proactivas, para prevenir o mejorar determinadas situaciones de los sujetos en orden a su desarrollo personal en situaciones de aprendizaje.

Según Mollà (2007), el diagnóstico deja de ser el arte de descubrir e interpretar los signos de una enfermedad, para orientarse al conocimiento de los educandos en el conjunto de variables que permitan la comprensión de sus posibilidades de desarrollo con el fin de fundamentar una toma de decisiones.

El objeto de estudio no es solo el objeto educativo, sino el contexto en el que el proceso educativo tiene lugar (Mollà, 2007).

Ahora bien, para este trabajo, el diagnóstico inicial tiene como propósito brindar orientaciones básicas para diseñar y adecuar un instrumento acorde al contexto escolar para reunir, la información referente al panorama general del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación donde el alumno, el docente y el contexto escolar al tiempo que su relación juegan un papel fundamental para el alcance de los propósitos de la Educación Secundaria.

De igual forma, se pretende encontrar la problemática que el alumno enfrenta para que sus aprendizajes tengan un alto contenido de significatividad, por lo que se está partiendo de la parte afectivo- emocional, indagando en los elementos de la autorregulación, autoconcepto y motivación de los alumnos, así como la percepción que, tienen respecto al método de enseñanza del maestro.

Retomando las definiciones anteriores y para efectos de este trabajo, es importante destacar que el diagnóstico, es como una especie de espejo, que permite darnos cuenta de cuál es la percepción que nuestros alumnos tienen, respecto a nuestro desempeño y forma de dirigirnos durante y en nuestra práctica

docente. Es imperante destacar que dicho diagnóstico puede contribuir a la reflexión del profesor para re direccionar la operación docente, con lo que se puede lograr una mejora en la intervención dentro y fuera del aula, al revisar la práctica profesional.

En lo que respecta a la “*dimensión afectiva*”, como la define Guzmán (2006), el aprender implica un involucramiento emocional, pues no somos simples maderas que se tallan o cortan para crear un escueto mueble.

Retomando a Mollá (2007), es imperante el conocer a los educandos para poder identificar sus potencialidades y posibilidades de desarrollo; por ello se ha de considerar, para el diagnóstico, que el aprender se deriva del esfuerzo, mismo que conlleva la parte afectiva, emocional y el autoconcepto. De igual forma, la motivación que tenga el alumno y que le podamos brindar, es medular, para que lleve a cabo un esfuerzo máximo en la adquisición de nuevos conocimientos. De tal forma, nuestros alumnos, también deben ser instruidos en el manejo de la frustración.

De aquí puedo derivar a la motivación, como pieza clave a considerar en el diagnóstico, e implica el dirigir, orientar, retroalimentar y describir los logros que el alumno ha llevado a cabo. Se coincide con Guzmán (2006), al aceptar que hoy día, es mas importante para nuestros alumnos el video-juego y la tecnología que la materia que podamos impartir.

También, una de las claves del diagnóstico, consiste en identificar los objetivos que se quieren alcanzar, para lograr motivar al alumno, y como derivado de ello, pueda autorregularse y tener un autoconcepto eficaz. Así mismo, se retoma la idea de Guzmán (2006), en el sentido que los logros, fracasos o desaciertos no nos definirán como personas, ya que ni nos darán o quitarán valor.

La motivación debe ser interna (intrínseca) no de simples reforzadores conductistas como regalos, dulces o calificaciones, pues su huella emocional tiene la misma duración que la adherencia de los átomos del agua.

Ahora bien, el lograr realizar un diagnóstico adecuado, en cuanto a cómo se sienten emocionalmente los alumnos, en el entorno de la clase de Artes- Teatro,

es algo categórico. Se habrá de resaltar que, las emociones, siempre favorecerán el aprendizaje, sin importar que tipo de emoción estemos experimentando, sean positivas o negativas, ambas coadyuvarán en el aprender; lo importante es el saberlas manejar a favor de nuestro aprendizaje. Aun siendo negativas nos darán el empuje para salir adelante y fungirán como una especie de instinto de supervivencia cognitiva.

Esto último, en medida que ambas emociones (negativas y positivas) cumplen una función universal adaptativa, social (interacción) y motivacional, pues es bien sabido que tienen funciones útiles que le permite a los individuos ejecutar reacciones eficaces y apropiadas (Piqueras et al., 2009). Al tener claro las necesidades y deseos, incluyendo por supuesto las emociones negativas, los alumnos sabrán qué quieren hacer con su existencia (Guzmán, 2005). Por ejemplo, cuando un alumno identifique un miedo a participar en clase debido a su aspecto físico (autoconcepto), sabrá cuál es su barrera y le será mas sencillo adquirir un control y auto-dominio de sus impulsos (autorregulación), al seguir las indicaciones de su guía –profesor- (Goleman,1995).

El utilizar la parte emocional es otra clave para que podamos crear un vínculo positivo entre los alumnos y el docente, a tal grado que los alumnos experimenten la necesidad de adquirir conocimientos y que su transmisor, sea el docente que habrá logrado dicho vínculo. De tal forma es imperante el identificar mediante el diagnóstico el tipo de vínculo, si es que lo existe, entre alumno-maestro.

Cualquier tipo de herramienta es válida para lograr motivar a los alumnos, así como el diagnóstico es imperante, para detectar qué tan capaces son los alumnos de externar sus puntos de vista emociones, percepciones y su pensar. El desarrollo humano, según lo plantea Guzmán (2006), expone la importancia de que el docente sea un experto en la enseñanza, pero debe tener el complemento que lo convierte en un binomio virtuoso, el cual se refiere a la calidad humana. Hasta cierto punto, lo grave no es que el alumno llegue con una serie de deficiencias al siguiente grado, realmente lo preocupante y alarmante, sería que el

maestro no detecte, mediante un diagnóstico, dichas deficiencias y por ende, no estructure un programa de intervención, con las herramientas adecuadas, para que, aquellos alumnos, puedan superar las barreras que vienen arrastrando del pasado.

Habrà que diagnosticar y confirmar la hipótesis, en lo que respecta a este programa, de si el autoconcepto se ha desarrollado por comparaciones y resultados externos, es decir que no se ha logrado atribuir, el alumno, así mismo rasgos de su personalidad. Otras hipótesis a corroborar van en el sentido de la detección para la auto instrucción, auto monitoreo o automotivación; identificar si existe la autocorrección o autoevaluación, lo que implica la autorregulación.

Hasta aquí y partiendo de lo ya expuesto, se puede situar a los alumnos de segundo grado (sujetos de experimentación) en la consolidación de la etapa, llamada por Piaget (1980): de las "*Operaciones Concretas*". Esto se encuentra fundamentado en el hecho de que los alumnos pueden compensar las transformaciones con otras a la inversa, es decir, su pensamiento se torna reversible, pues pueden representarse las transformaciones y no solamente los estados finales de las cosas. Sin embargo, las operaciones que dominan son concretas, no abstractas. De tal forma, durante esta etapa, la habilidad para generar el aprendizaje es limitada, pues lo que se aprende en un contexto no es transferido fácilmente a otro contexto (Arancibia, Herrera, y Strasser, 1999. Pp. 97). A partir de los años sesenta, Karlplus (Cit., en Espíndola, 1998) y colaboradores, diseñaron experimentos para estudiantes de diferentes edades, para observar su desempeño intelectual. Los resultados arrojaron que el porcentaje de adolescentes capaces de realizar el pensamiento formal era muy reducido aun cuando deberían en teoría haberlo alcanzado. En México, investigaciones similares arrojan resultados parecidos (Espíndola, 1998).

De igual forma, Piaget (1980), establece para este estadio, que aquello aprendido en un determinado contexto, difícilmente puede ser trasladado a un contexto distinto, por lo que la capacidad para aprender es limitada. Esto ocurre

con la mayoría de los alumnos, ya que lo aprendido previamente, por ejemplo en la “*Apreciación*” como se establece en el plan de Artes – Teatro, -participar en la construcción del guión colaborativamente, la lectura en voz alta, las improvisaciones e inclusive el ver videos, la trama de algún video-juego o teatro en vivo-, como en la “*Contextualización*” -mediante la investigación-, les es difícil trasladarlo, en su totalidad, al contexto de la “*Expresión*” -la construcción, escrita, de un texto dramático, actuarlo en el escenario u otro- (Plan de Artes, 2011).

Subsecuentemente, se confirma que estos alumnos, en su mayoría, se encuentran en la etapa final de las “*Operaciones Concretas*”, fundamentado en que, siguiendo con la situación planteada anteriormente que versa en la elaboración del texto dramático, si bien no se puede lograr construirlo en su totalidad, al menos sí lo elaboran de manera parcial, al igual que la definición de diálogos, un título, al tiempo que un inicio y en menor grado la parte detonante del desarrollo. Se reitera que la mayoría de estos elementos se realizan de manera parcial, por lo que se puede estar generando su traslado de estadio, al de la etapa de “*Operaciones Formales*”.

Como ya se planteó, se arguye que los alumnos, logran consolidar ciertos conocimientos de manera parcial, ya que no pueden movilizar lo aprendido en un contexto distinto. Esto, también, fundamentado en lo establecido por Ausubel (1990), los aprendices no logran en su totalidad, la significación, de lo aprendido previamente.

Sucintamente, al solo lograr movilizar ciertos conocimientos a un nuevo contexto, se puede afirmar que los alumnos se encuentran en la búsqueda del equilibrio de la “*Asimilación*”, postulado por Piaget (1980), en donde el nuevo conocimiento lo ha incorporado a los mismos esquemas cognitivos ya existentes. Para Piaget (1980), en la “*Asimilación*”, un problema se resuelve con los viejos esquemas sin que exista la construcción de un nuevo esquema mental, como al parecer, sucede con la mayoría de los alumnos en el grupo que se pretende trabajar.

## **III.2. Diseño Metodológico del Diagnóstico**

### **III.2.1. Instrumentos**

Para la obtención de datos se creó un cuestionario que utilizará una escala de percepción basada en la técnica de Likert, la cual pretenderá medir el autoconcepto que tiene el alumno, la autorregulación que maneja en el ámbito escolar, así como el grado de motivación percibida y la metodología aplicada por el docente; destacando qué tan frecuentemente, el alumno, percibe cada una de las afirmaciones.

Dicha escala, tipo Likert; que medirá, el grado de motivación tanto en la autorregulación como el autoconcepto de los alumnos y la percepción que tienen hacia la metodología de la clase de Artes, consistirá en un conjunto de ítems que se presentarán a los alumnos en forma de afirmaciones, para medir la reacción del sujeto en cinco categorías, según los indicadores, ya que se busca adquirir los conocimientos necesarios sobre la realidad que se quiere modificar; lo que sería conocer el problema y sector donde se va a actuar (Ander Egg, cit., en Arteaga y González, 2001). De tal forma, es indispensable conocer la realidad del alumnado de la secundaria, técnica # 48, mediante la parte escolar, “ético – moral”, la “motivación”, en cómo se perciben –“físico-”, en sus interacciones sociales – “social”-, el manejo de la atención y qué tan capaces son para “autoevaluarse”.

Es por ello que se ha realizado una escala de motivación, vista desde la autorregulación, auto-concepto, y método de enseñanza, misma que considerará los siguientes indicadores, ya que son elementos que influyen en las variables anteriores y de hecho son incluyentes y complementarias:

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| 1) Desempeño Escolar   | 5) Manejo de la atención |
| 2) Ético- moral        | 6) Autoevaluación        |
| 3) Motivación en clase | 7) Social                |
| 4) Aspecto Físico      |                          |

De la autorregulación, de los alumnos, se desprenden: (1) Desempeño Escolar; (2) Ético- moral; (5) Manejo de la atención; (6) Autoevaluación; (7) Social.

Lo que respecta al autoconcepto, se derivan: (3) Motivación en clase; (4) Aspecto Físico; (7) Social.

Finalmente, el que se refiere al método de enseñanza, tiene los siguientes indicadores: (3) Motivación en Clase; (5) Manejo de la Atención; (1) Desempeño Escolar; (7) Social.

### **III.2.2. Descripción de Indicadores**

**1) *Desempeño Escolar.*** Implica el trabajo en clase, el cual será para poder diagnosticar la autopercepción, del alumno, en relación a sus habilidades, el empeño que pone en clase, estrategias empleadas, para el logro académico, partiendo de los elementos y eventos que suceden en clase y que le agradan en la asignatura de Artes- Teatro, para interpretarlo como los motivadores. De igual forma, se retoma lo propuesto por Arancibia (1999), en donde el alumno indicará la confianza que tiene en las propias habilidades académicas.

**2) *Ético- moral.*** Se referirá a las autopercepciones del alumno respecto a las habilidades generales en su convivencia con su entorno social, en relación a su conducta apropiada, según las normas de convivencia, leyes y reglas. Aquí, también es importante el diagnosticar qué tan honesto y trabajador se percibe. En concordancia con Bandura (1984, cit., en Arancibia, 1999), el educador deja de ser un simple transmisor de información y se convierte en un modelo a seguir, con lo que se describirán los mensajes aprendidos por el alumno. Kohlberg (1986, cit., en Santorck, 2006), formuló la hipótesis de tres niveles en el desarrollo moral; el cuarto estadio, se basa en la moralidad de los sistemas sociales, por lo que los juicios morales se basan en la comprensión del orden social, la ley, la justicia y el deber.

**3) *Motivación en clase.*** Se refiere a la disponibilidad para trabajar en clase. Aquí, es determinante el detectar la autopercepción que el alumno tiene sobre los elementos, hechos o acciones que le ayudan a sentirse seguro, con ganas de

aprender y le incitan a permanecer, atencionalmente, en la clase de artes. Para Bandura (1984, cit., en Arancibia, 1999), el aprendizaje observacional está determinado por los procesos de motivación, los cuales determinan el proceso de modelamiento. Dichas motivaciones pueden provenir de tres tipos de incentivos: directos, vicarios y auto producidos. En congruencia con la definición de Santrock (2002), y Maslow (1988), este indicador nos dará una idea de hasta qué grado una persona inicia o no una acción, se dirige hacia un objetivo determinado y no se rinde hasta alcanzarlo.

**4) Aspecto Físico.** Este indicador diagnosticará la autopercepción que el alumno tiene sobre su apariencia física, así como la percepción de cómo cree, que es visto por los demás; es por esto que se convierte en un elemento fundamental para saber hasta qué grado se siente bien consigo mismo y qué es lo que tendría que hacerse, para que el alumno se acepte como es, lo cual deriva en la motivación. Ahora bien, para Graciano (1997), el cuerpo es de suma importancia, ya que a través de él se va adquiriendo un sentimiento definido de sí mismo, además de ser un medio de comunicación con otras personas para el establecimiento de las relaciones interpersonales, ya que es el primero que se observa cuando se da el contacto con los demás; con lo que las características físicas influyen en cómo se percibe a los demás.

**5) Social.** Este indicador se refiere a las autopercepciones del adolescente respecto a sus interacciones y vínculos con sus amigos y personas en general; el tipo de convivencia con sus compañeros. Para Bandura (1984, cit., en Arancibia, 1999) puede explicarse gran parte del desarrollo psicológico por el simple acto de observar modelos adecuados y reproducir después la conducta. Este mismo autor, señala que la mayoría de la conducta humana es aprendida, en vez de innata, así como la conducta es controlada por influencias ambientales. Vygotsky (1973), enfatizó sobre la interacción social en el desarrollo cognitivo, pues el desarrollo es detonado por procesos que son en primer lugar aprendidos mediante la interacción social.

**6) Manejo de la atención.** Para Tudela (1992), la atención es un mecanismo central (cognitivo, no sensorial o motor), “*cuya función principal es controlar y*

*orientar la actividad consciente del organismo de acuerdo a un objetivo determinado*". Para este programa, es de suma importancia el considerar la atención como un elemento clave en el proceso de aprendizaje, pues en muchas ocasiones, suele ser un terrible problema en los adolescentes y se observa cuando el alumno juega en clase o se distrae. La atención es un complejo mecanismo cognitivo mediante el que ejercemos el control voluntario sobre nuestra actividad perceptiva, cognitiva y conductual para llegar a obtener el objetivo que pretendemos y cuya intervención es necesaria en la medida en que estas operaciones no pueden desarrollarse automáticamente (Tejero, 1999).

**7) Autoevaluación.** Esta, forma parte de los procesos de reflexión que permiten que el alumno siga aprendiendo; para implementarla como oportunidad de aprendizaje, es necesario identificar qué se va a evaluar y establecer criterios claros para que el alumno pueda autoevaluarse (SEP, 2012.). Este indicador forma parte de los procesos de reflexión que permiten que el alumno siga aprendiendo. Involucra atender a diferentes aspectos como la comprensión y exactitud de todo proceso así como producto resultante de la tarea para determinar hasta qué punto fueron conseguidos los aprendizajes significativos; el proceso en conjunto, así como los pasos que le apoyaron, para determinar la eficacia significativa; de igual forma, detectar los obstáculos encontrados, para determinar qué tan eficaces fueron previstos, anulados y/o manejados y el plan en su totalidad para determinar su efectividad, al tiempo que la eficiencia, de tal manera que pueda ser modificado si es necesario antes de usarse en tareas similares en el futuro. Mediante este indicador, el alumno podrá reflexionar sobre sus aciertos y desaciertos.

De esta forma y al tener la descripción de todos los indicadores, se llevó a cabo la aplicación del instrumento, para obtener el diagnóstico de los alumnos el cual se realizó el 10 de marzo de 2017; ahora bien, partiendo de dicho diagnóstico se plantean como objetivos:

- 1) Generar interés en los alumnos, para que alcancen la motivación, una autorregulación y autoconcepto eficaz.

- 2) Favorecer el autoconcepto y la autorregulación, partiendo de las teorías constructivistas y del humanismo, para elevar la autoestima y motivación en mis alumnos con el fin de consolidar un programa de intervención docente.
- 3) Incrementar el nivel de control de la propia conducta en los alumnos que cursan la asignatura de Artes- Teatro de segundo de secundaria.

### III.3. Resultados e Interpretación de Tablas de Frecuencia por Indicadores

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
5. Comunico mis necesidades, deseos y pensamientos.	13.3	30	43.3	3.3	10
6. Creo que las cosas que hago están bien.	0	20	46.7	30	3.3
8. Cuando empieza la clase me dan ganas de trabajar.	10	20	43.3	13.3	13.3
9. Cuando participo en clase de Artes, mi maestro me hace sentir que hice una buena contribución.	23.3	33.3	30.3	10	13.3
14. Me motiva el tomar la clase de Artes- Teatro.	13.3	16.7	33.3	26.7	10
16. El maestro de Artes toma en cuenta mi estado de ánimo.	23.3	16.7	26.7	20	13.3
18. Tengo tantas habilidades para aprender como mis compañeros.	13.3	16.7	26.7	10	33.3
19. El maestro de Artes toma en cuenta mis intereses.	10	23.3	30	23.3	13.3
27. Me gusta participar y/o hablar frente a mis compañeros.	36.7	30	20	3.3	10
29. Me digo palabras de ánimo al realizar una tarea y también para tratar de superar mis bajas calificaciones.	6.7	20	30	26.7	16.7

Tabla 2. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “Motivación en Clase”. Creación propia.

En la tabla dos, se encuentran los reactivos que conforman el descriptor: “Motivación en Clase”, en donde se puede apreciar que regularmente, pocas veces y nunca, los alumnos, comunican sus necesidades, deseos y pensamientos, con un porcentaje de 43.3%, 30% y 13.3% respectivamente; es de destacar que los alumnos creen que regularmente y muchas veces, las cosas que hacen están bien, con un 46.7 % y 30 %; es un hecho que a los alumnos no les disminuye la motivación en clase de Artes- Teatro, en su mayoría, pues regularmente, muchas veces y siempre, con el porcentaje de 43.3%, 13.3 % y 13.3 % respectivamente, les dan ganas de trabajar cuando empieza la clase, sin embargo aquí es importante destacar que se debe trabajar con aquellos que nunca y pocas veces les dan ganas de trabajar cuando empieza la clase, pues juntos suman un 30%; aquí debe considerarse el hecho de que pocas veces y nunca, el maestro les hace sentir que hicieron una buena contribución cuando participan, con un 33.3% y

23.3% respectivamente; esto da congruencia al resultar que nunca y pocas veces se encuentran motivados en el tomar la clase de Artes, ya que los porcentajes son: 13.3% y 16.7% respectivamente. De igual forma se sigue observando poca motivación en clase, ya que los alumnos, encuestados consideran que el maestro nunca toma en cuenta su estado de ánimo, con un 23.3% de frecuencia.

A la par de lo anterior, los alumnos consideran que tienen tantas habilidades para aprender como sus demás compañeros regularmente, muchas veces y siempre, con un 26.7 %, 10% y 33.3% respectivamente.

A pesar de que, regularmente, el profesor toma en cuenta los intereses del alumno, con un 30%, es importante trabajar con aquellos que nunca y pocas veces consideran que el profesor toma en cuenta sus intereses, con un 10% y 23.3% respectivamente. En la misma tabla dos se puede apreciar que, nunca y pocas veces, les gusta hablar y participar frente a sus compañeros, con un 36.7% y 30%, respectivamente.

Finalmente, los resultados arrojan que nunca y pocas veces, se dicen palabras de ánimo para tratar de superar sus calificaciones o realizar una tarea, con un 6.7% y 20%, respectivamente, por lo que se interpreta una baja autoestima y carencia en la autorregulación.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
21. Antes de empezar mis actividades de Artes planeo cómo hacerlo.	23.3	26.7	30	10	10
24. Si me lo propongo puedo hacer bien las actividades de la clase.	3.3	10	16.7	36.7	33.3
25. Cuando el maestro me pregunta algo pienso lo que voy a contestar.	13.3	13.3	23.3	23.3	26.7
28. Cuando salgo de la escuela voy pensando que fue lo que vimos en clase.	36.7	10	30	3.3	20
29. Me digo palabras de ánimo al realizar una tarea y también para tratar de superar mis bajas calificaciones.	6.7	20	30	26.7	16.7

Tabla 3. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “Desempeño Escolar”. Creación propia.

En la tabla tres, se puede apreciar que el porcentaje de alumnos que nunca o pocas veces, planean sus actividades es mayor, al ser un 23.3% y 26.7% respectivamente; aunque saben que si se lo proponen, muchas veces y siempre, pueden hacer bien las actividades, al ser un 36.7% y 33.3% los que perciben ello;

subsecuentemente, es un 26.7% quienes siempre piensan lo que van a contestar; contraponiéndose con el 36.7% que nunca van pensando a la salida, lo que vieron en la clase. Finalmente, se ve reflejado que una mayoría de alumnos regularmente, muchas veces y siempre, se dicen palabras de ánimo al realizar una tarea o para tratar de superar sus bajas calificaciones, dando un total de 73.3%, sin embargo aquellos que nunca o pocas veces lo hacen son un 6.7% y 20%, por lo que será importante el trabajar con ambos conjuntos.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
1. Habitualmente, pienso las cosas antes de hacerlas.	0	30	33.3	23.3	13.3
11. Cuando me molestan respondo pero pensando en las consecuencias.	16.7	26.7	10	30	16.7
12. Cuando me enojo controlo mis emociones.	10	36.7	30	10	13.3
15. Si alguien no está de acuerdo conmigo, respeto su punto de vista.	6.7	16.7	26.7	23.3	26.7
22. Respeto reglas y/o normas de convivencia.	3.3	20	33.3	20	23.3
26. Cuando me doy cuenta que mi conducta es mala en clase, la cambio.	6.7	20	20	16.7	36.7

Tabla 4. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “Ético- Moral”. Fuente: creación propia.

En la tabla cuatro, se puede apreciar que el mayor porcentaje de alumnos, 33.3%, consideran que regularmente piensan las cosas antes de hacerlas, complementándose con un 30%, que muchas veces responden, pero pensando en las consecuencias cuando les molestan. Se destaca que el 36.7% pocas veces controla sus emociones. En el aspecto de respetar el punto de vista de los demás, cuando no están de acuerdo con ellos, un 26.7%, regularmente se conduce así; ha de destacarse que un 20%, de los alumnos encuestados, respetan las reglas y normas de convivencia pocas veces; finalmente, un 20% cambia, regularmente, su conducta cuando se da cuenta que es mala, pero el 20% y 6.7% lo hacen pocas veces y nunca, respectivamente.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
4. Me siento conforme con mi aspecto físico.	3.3	3.3	13.3	16.7	63.3
10. Aunque no me arregle me veo bien.	6.7	16.7	30.3	26.7	20
27. Me gusta participar y/o hablar frente a mis compañeros.	36.7	30	20	3.3	10

Tabla 5. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “Aspecto físico”. Fuente: creación propia.

En la tabla cinco, con reactivos correspondientes al aspecto físico, se observa que es mayor el porcentaje de alumnos que siempre se sienten conformes con su aspecto físico, al ser un 63.3%, sin embargo, es importante destacar que quienes nunca o pocas veces lo considera así, es un 3.3% y 3.3%. Para una minoría de alumnos, tiene un peso mayúsculo, la parte extrínseca en el aspecto físico para poder verse bien, pues consideran que nunca y pocas veces se ven bien, aunque no se arreglen, con un 6.7% y 16.7% respectivamente, dicho porcentaje es bajo en comparación al opuesto; esto da coherencia al darles pena, el hablar frente a sus compañeros, pues un 20% considera que eso sucede regularmente, un 36.7% nunca le gusta participar o hablar, frente a sus compañeros e inclusive un 30% le gusta pocas veces.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
2. Sé que debo evitar distraerme para aprender en Artes.	6.7	23.3	30	26.7	13.3
7. Mi atención está en las actividades de clase.	3.3	16.7	36.7	33.3	10
20. Me doy cuenta cuando algo me distrae en clase.	6.7	13.3	26.7	16.7	36.7
30. Cuando cometo errores me doy cuenta.	6.7	10	10	33.3	40

Tabla 6. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “Manejo de la Atención”.  
Fuente: creación propia.

En la tabla seis, encontramos los reactivos que conforman el descriptor: “Manejo de la Atención”, en donde un alto porcentaje de alumnos sabe que nunca, pocas veces y regularmente, debe evitar distraerse para aprender, al ser un 6.7%, 23.3% y 30% respectivamente. De igual forma, los resultados arrojan que regularmente, un 36.7% pone su atención en las actividades de clase; aunado a esto, es significativo el 3.3% y 16.7% de alumnos que nunca y pocas veces, respectivamente, su atención está centrada en las actividades de clase, pues juntos dan un total de 20%. Ante lo anterior es de destacar que, regularmente, muchas veces y siempre se dan cuenta cuando algo les distrae en clase, siendo este un elemento categórico para la autorregulación, al tener un 26.7%, 16.7% y 36.7%, respectivamente. Finalmente, el porcentaje de alumnos que nunca y regularmente, se dan cuenta cuando cometen errores, es 6.7% y 10%; todo lo

anterior puede estar relacionado con la autorregulación que emplea el alumno en su proceso de aprendizaje.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
3. Cada que termino un examen o una tarea la reviso para saber si está bien hecha.	3.3	33.3	30	16.7	16.7
6. Creo que las cosas que hago están bien.	0	20	46.7	30	3.3
18. Tengo tantas habilidades para aprender como mis compañeros.	13.3	16.7	26.7	10	33.3

Tabla 7. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “Autoevaluación”. Fuente: creación propia.

En la tabla siete, referente a la “Autoevaluación”, se puede apreciar que el porcentaje de alumnos que nunca y/o pocas veces, revisan un examen o una tarea, para saber si está bien hecha, es de 3.3 % y 33.3% respectivamente. Subsecuentemente, el porcentaje de alumnos que pocas veces consideran que creen que las cosas que hacen están bien es de 20%, con lo que aquellos que creen regularmente, muchas veces y siempre, que las cosas que hacen están bien, son el 46.7%, 30% y 3.3% respectivamente. Finalmente, debe destacarse que aquellos alumnos que nunca y pocas veces dan por hecho que tienen tantas habilidades como sus compañeros, es de 13.3% y 16.7% respectivamente.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
13. Procuero trabajar en equipo.	10	13.3	36.7	10	30
15. Si alguien no está de acuerdo conmigo, respeto su punto de vista.	6.7	16.7	26.7	23.3	26.7
17. Brindo ayuda a otros cuando lo necesitan.	10	30	16.7	23.3	20
23. Cuando no entiendo algo, busco ayuda de mis compañeros.	3.3	16.7	33.3	33.3	13.3

Tabla 8. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “Social”. Fuente: creación propia.

En la tabla ocho, referente al indicador: “Social”, se puede apreciar que el porcentaje de alumnos que regularmente procuran trabajar en equipo, es el mayor, con un 36.7%; sin embargo es determinante destacar a aquellos que nunca y/o pocas veces lo hacen, ya que juntos suman un 26.3%, al ser 10% y 13.3%, respectivamente. En lo que se refiere a respetar el punto de vista cuando alguien no está de acuerdo con ellos, regularmente, muchas veces y siempre lo llevan a cabo así, con el 26.7%, 23.3% y 26.7%, respectivamente; pero de igual forma es

importante destacar aquellos que nunca o pocas veces respetan el punto de vista de los demás, ya que son el 6.7% y 16.7% respectivamente. Ahora bien, a pesar de que un 23.3% y 20%, muchas veces y/o siempre brindan ayuda a otros cuando lo necesitan, es importante destacar que quienes nunca o pocas veces se conducen así, son el 10% y 30% respectivamente. Finalmente, el porcentaje de quienes, nunca y/o pocas veces, buscan ayuda, cuando no entienden algo es de 3.3 % y 16.7%.

#### **III.4. Conclusiones del Diagnóstico**

Se puede concluir que los alumnos no gustan de comunicar sus sentimientos, pero les agrada tomar la clase de artes, sin embargo el maestro no les hace ver que hacen una buena contribución cuando participan, falta motivación para tomar la clase y podría ser debido a que no se considera el estado de ánimo ni los intereses de los alumnos, a pesar de que ellos se consideran muy capaces aunque poco desinhibidos, por ello se puede aseverar que se observa una baja autoestima y poca autorregulación, de tal forma, se trabajará con actividades, temáticas y en contextos –salón de artes, sala de cómputo y patio- que serán de interés para los alumnos.

Subsecuentemente, se puede asegurar que existe poca motivación en el desempeño escolar, por parte de los alumnos, al obtener del diagnóstico, como resultado que no planean, habitualmente, sus actividades, aun sabiendo que, si se lo proponen, pueden tener un mejor desempeño. De hecho, la mayoría como se aprecia en los resultados, supone que reflexiona lo que dirán en clase, sin embargo, no se da el reajuste cognitivo debido a que al salir de la escuela ya no piensan en lo visto, previamente, en clase, lo que se puede traducir como una carente autorregulación así como una autoevaluación nula.

Aunque la mayoría (como se analizó en los resultados) asegura decirse palabras de ánimo para superar bajas calificaciones, será determinante el reforzar ello y consolidarlo en quienes carecen de dicha estrategia como elemento categórico para la autorregulación. Es de destacar que, si existiera motivación

para tomar la clase, lo anterior no se daría, por ello será imperante el dirigir, orientar, retroalimentar y destacar logros de todos y cada uno de los alumnos.

El análisis del indicador ético- moral, arroja que existe una nulidad (ver la tabla “4”) en cuanto a que nunca piensan las cosas antes de hacerlas, lo que se traduce en el sentido que todos piensan en lo que van a hacer; por ende, ello refleja un cierto grado de autorregulación en su proceder conductual y cognitivo, aunque la falta de hábito se puede deber al desconocimiento de estrategias. De igual forma, un alto porcentaje de alumnos, nunca o pocas veces, suelen responder cuando los molestan, pero pensando en las consecuencias, al tiempo que su estado de ánimo es muy cambiante ya que, en su mayoría, nunca o pocas veces, pueden controlar sus emociones.

Por ello, el trabajo basado en proyectos puede contribuir a que desarrollen una mejor autorregulación y aprendan a ser tolerantes al tiempo que se les incentive el control de las emociones, al trabajar con elementos que son altamente significativos y motivantes para ellos además del trabajo colaborativo.

Un elemento a favor es que son mayoría (ver tabla “4”) quienes respetan el punto de vista de los demás y pueden ser el modelamiento para aquella minoría que no tiene dicha competencia, pero que pueden desarrollar. Habrá de destacar que quienes no respetan reglas ni normas de convivencia, son minoría, aunque se debe subrayar que, en su mayoría, son conscientes de poder autorregularse para cambiar su conducta, si se lo proponen, aunque son un buen número quienes no lo pueden hacer y será necesario generar Zonas de Desarrollo Próximo, entre pares, para que también alcancen dicha competencia. Esto se podrá lograr como se señaló mediante el método de proyectos y con actividades de su interés.

En cuanto al aspecto físico, se puede concluir que, a pesar de que la mayoría se siente conforme con su aspecto físico, aun es significativo (ver tabla “5”) el porcentaje de alumnos que nunca y/o pocas veces lo concibe así. De igual forma, lo extrínseco sigue siendo relevante para poder verse bien, sin tomar en cuenta su estado de ánimo y su parte emocional; con esto se fundamenta el alto porcentaje

de alumnos que nunca y pocas veces, les gusta participar o hablar frente a sus compañeros, dando un total de 66.7%, por lo que será importante el orientarlos hacia la parte intrínseca y que su motivación, autoconcepto y autorregulación parta de ahí.

De tal forma, el método de proyectos, el cual partirá de un video-juego o leyenda con el que ellos se identifiquen, catapultará la motivación, además de contar con la metodología *Suggestopedia* que también contribuirá a dicho objetivo.

En el “Manejo de la Atención”, se concluye que un alto (ver tabla “6”) porcentaje de alumnos, nunca y/o pocas veces saben que deben evitar distraerse para aprender, por ende se puede interpretar que identifican plenamente la atención como un elemento categórico para su aprendizaje. Frente a lo anterior, se encuentra un porcentaje significativo que nunca y/o pocas veces, su atención está en las actividades de clase; además, también, existe una significativa cantidad, de alumnos, que se dan cuenta de la distracción, en un rango que va de “nunca” a “pocas veces”, en la escala; es importante destacar que aun son un buen número aquellos alumnos que nunca o pocas veces se dan cuenta cuando cometen un error.

Esto también fundamenta la carencia autorregulación existente entre los alumnos, por ello es imperante el tomar en cuenta sus intereses y ofrecer retroalimentación para atacar esta problemática, además de ser ayudado por sus compañeros mediante el modelamiento que se puede dar al tiempo que generar Zonas de Desarrollo Próximo, a través del trabajo con el Método de Proyectos.

Por el lado de la autoevaluación, correspondiente a los alumnos, en exámenes y tareas aun no es un hábito, pues a esto se le agrega que es significativo el porcentaje de aquellos alumnos que nunca creen que las cosas que hacen están bien, aunque, la mayoría, consideran que tienen tantas habilidades como sus demás compañeros, aun es significativo el porcentaje de quienes no se autoevalúan con las mismas habilidades que sus compañeros. La interpretación de esto último debe tomarse con reserva, ya que también implica que les atribuyen

ciertas cualidades que aun no tienen o desarrollan. De tal forma, será imperante el incentivar la autoevaluación y la coevaluación, para que ello contribuya de manera paralela, al autoconcepto eficaz, autorregulación y el generar motivación.

Derivado de todo lo anterior y partiendo del indicador “Social”, se concluye que es minoría (ver tabla “8”) el porcentaje de aquellos que nunca o pocas veces buscan trabajar en equipo y coincide con aquel porcentaje, de quienes no brindan ayuda a quienes lo necesitan. Aunado a esto, es menor el porcentaje de alumnos que no respetan el punto de vista de sus compañeros, por lo que es importante trabajar con ellos y seguir reforzándolo en quienes sí lo llevan a cabo, mediante el modelamiento y Zonas de Desarrollo Próximo. Se destaca que es bajo el porcentaje de quienes nunca o pocas veces buscan ayuda, cuando no entienden algo, y ello puede derivarse de un escaso desarrollo en el trabajo colaborativo y por ende, escasas herramientas para el desenvolvimiento social. Por ello, será importante el desarrollar la competencia en el trabajo colaborativo, al llevar a cabo el programa de intervención mediante el método de proyectos, pues son mayoría quienes procuran trabajar en equipo, aquellos que ayudan a sus compañeros y aquellos que buscan ayuda de sus compañeros cuando algo no lo entienden además de lo ya señalado, previamente, en otros indicadores, pues estos alumnos cuentan con las competencias para trabajar en equipo.

Subsecuentemente, la metodología de enseñanza es una variable determinante que detona en una carente motivación, falta de autorregulación y pobre autoconcepto, lo que deriva en una deficiente comprensión de los aprendizajes esperados en el alumnado. Es por ello que se ha retomado el paradigma constructivista, partiendo de conceptos propuestos por Vygotsky (1973), Piaget (1980), Ausubel (1980), Bruner (2004) y el modelo humanista de Maslow (1988).

La baja autoestima, que se observa mediante el autoconcepto, son variables que afectan la atención, el desempeño, rendimiento y la comprensión de los contenidos en el alumnado.

Se hace hincapié en la motivación, como pieza clave que se consideró en el diagnóstico, y se reitera que implica el dirigir, orientar, retroalimentar y describir los logros que el alumno ha llevado a cabo.

Una de las claves del diagnóstico, consistió en identificar los objetivos que se quieren alcanzar, para lograr que el alumno se autorregule y tenga un autoconcepto eficaz, con lo que de ahí se derive la motivación en dicho alumno.

De igual forma, se identificó, mediante el diagnóstico, el tipo de vínculo existente entre alumno- maestro, derivado de todo lo concluido anteriormente, el cual se puede considerar de distanciamiento. Pero dicho vínculo se puede ir construyendo mediante los elementos motivadores que el docente le puede presentar durante la intervención. Cualquier tipo de herramienta es válida para motivar a los alumnos, así como el diagnóstico fue imperante, para detectar qué tan capaces son, los alumnos, de externar sus puntos de vista, emociones, percepciones y su pensar.

#### **IV.- Planteamiento del Problema**

Se parte de lo concluido en el diagnóstico, donde se encontró que el maestro no deja ver que un alumno hace una buena contribución al participar, además de no considerar el estado de ánimo ni los intereses de sus alumnos y ello no permite que se dé una modificación de la conducta, al tiempo que tampoco se dará un reajuste cognitivo e inclusive el alumno no valora la motivación intrínseca, y todo esto es condición para que el proceso de “*autorregulación*” se dé en cualquier individuo.<sup>5</sup>

Por ello es categórico considerar la falta de motivación intrínseca en los alumnos de segundo de secundaria, al momento de enfrentarse a las distintas contingencias de la clase de Artes- Teatro, como otra barrera para aprender y si además se destaca el hecho de que dicha falta de motivación, así como la carente autorregulación derivan en el no querer participar o pasar al frente, donde sus compañeros los observarán, entonces estamos hablando de una falla en el

---

<sup>5</sup> Ver autorregulación.

autoconcepto: por ello, se ha planteado la siguiente preocupación: **“Los alumnos no se autorregulan, no tienen un buen autoconcepto ni se encuentran motivados, generando una carente retención de la información acompañado de un nulo uso, de lo aprendido en su cotidianidad”**.<sup>6</sup>

Subsecuentemente, al confirmar el elemento afectivo-emocional como parte de mi preocupación primordial, y al ser esta una pieza clave en el aprendizaje, además de que el diagnóstico arrojó que los alumnos no gustan de comunicar sus sentimientos, privilegian la parte extrínseca, gustan de trabajar en equipo, además de agradecerles tomar la clase de artes, por lo que debe destacarse que el maestro no les hace ver que hicieron una buena contribución cuando participan, entre otros resultados ya señalados en el diagnóstico, todo ello implica que mi preocupación se relaciona con el motivar, dirigir, orientar, retroalimentar y describir los logros que el alumno ha llevado a cabo. Tal vez, dicho en otras palabras, me inquieta que, nosotros los profesores, no desciframos el código del lenguaje utilizado por nuestros alumnos, y por ende no podemos decodificar cuando ellos nos dicen qué cosa sí es de su importancia y qué no lo es.

Para lograr dicha motivación y retomando lo ya expresado en anteriores apartados, debemos aprender a pensar como nuestros alumnos y romper viejos esquemas ortodoxos de la educación. Coincidiendo con Martínez (2000), el docente debe ser capaz de analizar y superar sus limitaciones, dificultades y problemas e inclusive como una actividad rutinaria y cotidiana, para que con esto logre llevar a cabo una investigación- acción.

De igual forma, partiendo de resultados del diagnóstico, es importante señalar que el docente (también guía) debe saber despertar interés y entusiasmo en los alumnos, para que existan metas claras. La estrategia a seguir, para enseñar cualquier tema, tendrá que ser el vincularlo directamente con las necesidades, estado de ánimo e intereses de los alumnos, con lo cual se puede lograr el compromiso de los mismos, y por ende fomentar la responsabilidad, para

---

<sup>6</sup> En las conclusiones del diagnóstico se puede leer, a detalle, el desglose del porqué la autorregulación, autoconcepto y la motivación son elementos fundamentales en este programa de intervención.

atacar la problemática arrojada por el diagnóstico, consistente en la baja autoestima y poca autorregulación.

Sin duda, se ha observado y detectado en la clase de Artes, mediante el diagnóstico, una incipiente motivación de los alumnos, lo que se interpreta como una barrera con lo cual no se les puede transmitir la relevancia del tema visto en clase para su vida cotidiana.

Es prioridad el tomar en cuenta los aspectos medulares de la motivación como: “los estados emocionales”, “actitudes”, “intereses”, “creencias” y “formas de aprender”.

Como se expone en el marco teórico, la motivación para aprender en el humanismo debe ser intrínseca, por lo que pondera factores internos de la persona entre los cuales son: el deseo de saber más, de satisfacer la curiosidad, o los derivados por el desafío y reto personal. La satisfacción lograda debe ser resultado de haber cumplido con las metas personales y de ser producto de un trabajo colaborativo (González, 1987).

Es importante recordar que el profesor se convierta en un actor activo en el proceso de construcción de conocimiento que tiene como centro al alumno y no a la asignatura. Por ello, y considerando resultados del diagnóstico será imperante el incentivar la autoevaluación de los alumnos, pues en exámenes y tareas aun no es un hábito, además de considerar el porcentaje, significativo (ver tabla “7”), de aquellos alumnos que nunca creen que las cosas que hacen están bien y que no se autoevalúan con las mismas habilidades que sus compañeros.

Por consecuencia, será imprescindible el trabajar en el “Manejo de la Atención” pues como ya se revisó en el diagnóstico, se puede concluir que un alto porcentaje (ver tabla “6”) de alumnos, nunca y/o pocas veces saben que deben evitar distraerse para aprender; de esto se puede interpretar que no todos identifican la atención como un elemento importante para su aprendizaje.

Se retoma lo ya planteado en un inicio, en donde se deberá trabajar con el nivel de control de la propia conducta en los alumnos, al detectar la

autorregulación y autoconcepto, para realizar una intervención, dentro del campo de la motivación. Se tomará en cuenta al alumno como una entidad con características propias y que lo diferencian de los demás, que recibe influencia de su entorno al mismo tiempo que él la ejerce sobre éste (Guzmán, 2005).

Finalmente y derivado de lo ya expuesto, se puede entender el porcentaje de aquellos que nunca o pocas veces buscan trabajar en equipo y coincide con aquel porcentaje, elevado de quienes no brindan ayuda a quienes lo necesitan. Aunque es menor el porcentaje (ver tabla "8") de alumnos que no respetan el punto de vista de sus compañeros, es importante trabajar con ellos y seguir reforzándolo en quienes sí lo llevan a cabo. Se destaca que es bajo el porcentaje de quienes nunca o pocas veces buscan ayuda, cuando no entienden algo y ello puede derivarse de un escaso desarrollo en el trabajo colaborativo y por ende, escasas herramientas para el desenvolvimiento social. Así mismo se recalca la preferencia hacia el trabajo en equipos. Por ello, será importante el desarrollar la competencia en el trabajo colaborativo, mediante el método de proyectos.

## **V.- Marco Teórico**

Al formar parte del ámbito pedagógico, en este proyecto, será indispensable abordar a distintos autores que nos darán el sustento teórico de nuestra intervención. Por ello se retomarán solo elementos cruciales de cada uno de los autores ya mencionados en la Presentación y que enseguida se ahonda en sus postulados, así como sus conceptos clave para el entendimiento, desarrollo e intervención.

En consecuencia, la metodología educativa debe emanar de una calidad humana mediante el aprendizaje significativo en donde se deberá considerar la parte afectivo- emocional del alumnado, como piedra angular para que el aprendizaje sea, tal y como lo postulan: 1) Ausubel, significativo; 2) Vygotsky, mediante artefactos/herramientas al tiempo que con la Zona de Desarrollo Próximo; 3) Bruner, del andamiaje, aprendizaje por descubrimiento así como pensamiento crítico; 4) Piaget, los conceptos de "adaptación" y "asimilación" y 5)

Maslow, el cumplimiento de las necesidades básicas, focalizado en el “ser”, postulado por el humanismo.

### **V.1. Ausubel**

La mayor aportación de David Paul Ausubel a la psicología de la educación es su propuesta del concepto de aprendizaje significativo; el cual consiste en una doble actividad cognitivo-afectiva esencial: construir un nuevo significado a partir de esta (cognitivo-afectiva emocional) y atribuirle un sentido o darle un por qué.

Construir significados es un constante ir y venir entre los conocimientos previos y la información que se presenta para ser conocida.

El enfoque del procesamiento de la información, de alguna forma influyó en los escritos y concepciones de Ausubel. En su obra se presenta como un psicólogo educativo cognitivo que estaría más cercano a la postura de la versión débil de la metáfora (una psicología cognitiva no basada en la metáfora de la mente como computadora).

Para Joice, Weil y Calhoun (2002), la teoría de aprendizaje verbal significativo, de Ausubel, se ocupa de tres cuestiones: 1) propuesta teórica que pretende explicar cómo adquirimos significados; 2) una propuesta para enfrentar el problema de la organización de los contenidos curriculares; 3) ofrecer prescripciones sobre cómo los profesores pueden aplicar estas ideas acerca de la adquisición de significados y el currículo cuando se enseñan nuevos contenidos a los alumnos.

Para este proyecto y en congruencia con el Plan de Estudios 2011, se retoman los siguientes elementos del paradigma ausubeliano que sugieren:

- 1) Problemática: el estudio de la asimilación y retención de significados dentro de las situaciones educativas escolares.
- 2) Fundamentos epistemológicos: propuesta psicológica constructivista. La construcción del conocimiento como producto de la interacción entre los conocimientos previos y la información nueva.
- 3) Aspectos teóricos centrales: la teoría de la asimilación. El aprendizaje significativo. Propuestas pedagógicas para el diseño curricular e instruccional.

- 4) Estrategias metodológicas principalmente empleadas: técnicas de exploración del conocimiento (mapas conceptuales, y entrevistas). Estudios de intervención comparativos en los que se prueban los principios o las estrategias derivadas de la teoría de la asimilación.

Ausubel (1980), sostiene un planteamiento alternativo que se caracteriza por mantener una mayor autonomía respecto a la psicología general, dado que debe realizar su propia investigación aplicada en los contextos escolares o desarrollar su propio corpus de conocimiento psico-educativo.

Para Ausubel, son los aprendizajes significativos los que deben tener un protagonismo central dentro de todos los programas escolares; así como que de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe.

## **V.2. Vygotsky**

La teoría vygotskiana se le conoce con diferentes apelativos: socio histórico, sociocultural, vygotskiano y constructivismo social entre otros.

La máxima fundamental del acercamiento al paradigma sociocultural es: aprender de los otros y con ellos.

Este paradigma pone al descubierto que dentro del aula, el alumno no es un ente aislado, pues él con su contexto sociocultural (enseñante, compañeros, instrumentos culturales –textos, computadoras, discursos, etc.,-) son los coautores del hecho educativo. Habrá de destacarse que el alumno no puede aproximarse a su medio cultural por sí solo, sino lo hace a través de un mediador.

El esquema teórico de Vygotsky, consiste en la articulación de los procesos psicológicos y los factores socioculturales. Por lo que su obra y la de sus seguidores pueden catalogarse como constructivismo social o socio-constructivismo. En ella, como ya se mencionó, se sostiene que la construcción es con los otros y con los artefactos, una construcción conjunta o como diría Valsiner (1996), una co-construcción mediatizada culturalmente por los otros.

Los pensamientos de Vygotsky, pueden ser enumerados en tres distintos ejes temáticos:

1. Crítica de los postulados teóricos y metodológicos de la psicología de su tiempo, con base en su propia noción de conciencia.
2. La génesis y el desarrollo del pensamiento poseen un carácter socio-histórico y la propia psicología debe ser concebida con esta perspectiva.
3. La conciencia como esencial del problema de la naturaleza, génesis y estructura de los signos (lingüísticos principalmente), y la orientación semiótica del pensamiento.

### **V.3. Piaget**

Los aspectos centrales del marco conceptual constructivista de Piaget son la teoría de la equilibración y la teoría de los estadios. La teoría de Piaget, ha sido denominada epistemología genética porque estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica y genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo.

Según Piaget (1990), el desarrollo es un proceso inalterable y evolutivo que puede ser identificado en fases y sub-fases llamadas indiscriminadamente estadios. Cada estadio constituye una secuencia que se manifiesta dentro de un periodo de edad aproximado de desarrollo, que culmina en un equilibrio transitorio que se desvanece al ingresar a la siguiente fase.

Desde la perspectiva piagetiana, la función del maestro reside en facilitar y guiar al educando para que este construya activamente su propio conocimiento, con lo que debe promover el desarrollo de la autonomía de los educandos. Es imperante el promover una atmosfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza en el aula, el autoritarismo no es concebible.

Básicamente, este autor, distingue cuatro etapas del desarrollo cognitivo mismas que corresponden a una etapa sensorio motriz (0 a 2 años), etapa preoperacional (2 a 7 años), etapa operacional concreta (7 a 12 años) y la etapa llamada de las operaciones formales (12 años en adelante).

1. Durante la etapa *Sensorio Motriz* (0 a 2 años), la adquisición de esquemas se centra fundamentalmente en el área sensorio motora, lo cual se

caracteriza por que el lactante aprende y coordina distintas destrezas conductuales.

2. Etapa de las *Operaciones Concretas* (de los 2 a los 11 o 12 años aproximadamente). Este periodo puede dividirse a su vez en dos: 1) subetapas del pensamiento preoperatorio o preparatorio de las operaciones (2 a 7 años aprox.). El inicio de la etapa *Preoperacional*, está marcado por la presencia de función simbólica (representación). Un ejemplo de esto sería el juego simbólico, la imitación diferida así como el lenguaje. En esta etapa, el niño es egocéntrico, es prácticamente imposible que entienda o tome el punto de vista de otra persona. Este pensamiento preoperacional, es también llamado por Piaget, como intuitivo, ya que el niño no es capaz de volver al punto de partida de una operación; 2) subetapa de la consolidación de las operaciones concretas (8 a 12 años aprox.). La etapa de las *Operaciones Concretas*, se le caracteriza por esa habilidad que tiene el infante al trabajar efectivamente con conceptos y operaciones. El pensamiento se torna reversible, ya que pueden representarse las transformaciones y no solamente los estados finales de las cosas. Es importante destacar que las operaciones que domina son concretas; entonces no alcanza, aun, la abstracción. Esta es la causa por la cual la habilidad para generar aprendizaje es limitada, pues lo que se aprende en cierto contexto, no es transferido tan fácilmente a otro contexto (distinto).
3. Etapa de las operaciones formales (11 o 12 años en adelante): Durante esta etapa, el adolescente construye sus esquemas operatorios formales. El pensamiento del niño se vuelve más abstracto, al grado que razona sobre proposiciones verbales que no tienen referente en situaciones concretas (lo real es un subconjunto de lo posible). Su pensamiento se vuelve hipotético-deductivo, a diferencia del niño de la subetapa anterior. El adolescente, pensador formal, está cognitivamente equipado para desarrollar planteamientos de experimentación complejos, plantear

hipótesis y controlar inteligentemente las variables involucradas para poder comprobarlas o refutarlas (Arancibia, 1999).

Tal como se ha demostrado en una gran cantidad de estudios interculturales, el orden de sucesión de las etapas es constante (no se puede pasar de la etapa sensorio motora a la de operaciones formales), y las estructuras que van apareciendo progresivamente son integrativas en tanto que incorporan a la precedente como estructura subordinada.

Piaget sostenía que el constructivismo es la creación de novedades por integración aumentativa, de modo que una estructura superior se construye a partir de otra inferior por medio de un conjunto de transformaciones.

La postura epistemológica piagetiana debe considerarse como interaccionista, ya que el sujeto cognoscente actúa sobre el objeto de conocimiento transformándolo y transformándose a sí mismo (Hernández, 2010).

Piaget fue quien promulgó la teoría genética la cual, a partir de los principios constructivistas, plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno, sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto.

A partir de esta postura, se generó una teoría del desarrollo cognitivo del niño, y de hecho lleva implícita una concepción de la naturaleza y características del aprendizaje.

Otros conceptos igual de importantes, son (Arancibia, 1999):

1.-Adaptación e Inteligencia. Para Piaget, la inteligencia consistiría en la capacidad de mantener una constante adaptación esquemática- contextual del individuo.

Los esquemas son aquellas unidades fundamentales de la cognición –humana-, mismos que son las representaciones del mundo que rodea al sujeto, y que a su vez es construido por este último, esto sería el contexto visto por un individuo.

Así entonces, la adaptación es el proceso que se encarga de explicar el desarrollo y aprendizaje. Aquí es donde cabe destacar que la adaptación se produce por medio de dos procesos complementarios: asimilación y acomodación.

2.- Asimilación. En este proceso se incorpora nueva información en un esquema preexistente, para integrarla (comprenderla). Esto se puede explicar cuando un sujeto se enfrenta a una situación nueva, él tratará de resolver ese problema, mediante los esquemas que ya posee y que le resulten apropiados para la resolución de ese problema. Subsecuentemente, el esquema no sufre ningún cambio medular, sino que se amplía para aplicarse a nuevas situaciones. Un típico ejemplo de esto, es aquel estudiante de teatro que tiene como única experiencia en la actuación, aquella que ha observado de su entorno – que puede ser sólo la televisión-, lo que dará como resultado una actuación de tipo televisivo, aunque, al fin y al cabo, una actuación. En este caso no se ha creado un nuevo esquema, sino que se ha utilizado uno anterior para resolver la situación.

3.- Acomodación. Consiste en producir cambios esenciales en el esquema; todo lo opuesto a la asimilación; y ocurre cuando un esquema se modifica para poder incorporar información nueva, que sería incomprendible con los esquemas anteriores. En el caso del estudiante de actuación, sería que adquiriera un esquema nuevo, el cual sería un método de actuación –vivencial, de representación o de oficio-.

El proceso de asimilación y acomodación, permiten que los esquemas del sujeto se encuentren siempre adaptados al medio, y por consecuencia permiten el crecimiento continuo. Cuando un sujeto modifica activamente sus esquemas, estamos hablando de aprendizaje, el cual se lleva a cabo mediante las experiencias, o transfiriendo esquemas ya existentes a situaciones nuevas, por lo que el aprendizaje va a depender de lo que el sujeto ya posee. Esto sería el manejar los estímulos y no lo opuesto.

4.- Equilibración. Según Piaget el impulso para el crecimiento y el aprendizaje no proviene en su totalidad del medio ambiente. Este impulso está dado por la equilibración, una tendencia innata de los individuos a modificar sus esquemas de forma que les permitan dar coherencia a su mundo percibido. Al cambiar una

creencia que no le hace sentido, un niño se siente recompensado por el hecho de satisfacer el principio de equilibración, y no debería requerir de otros reforzadores.

#### **V.4. Bruner**

A finales de los 50 y durante los sesenta, Bruner desarrolló su trabajo experimental fundamentado en el rigor metodológico y una lógica racionalista.

Este autor, junto con George Miller, defendieron un nuevo campo del conocimiento, conocido como: *cognición*.

En su libro “*A study of thinking*” (1956), Bruner afirma que las personas seleccionan y emplean una de entre varias estrategias o reglas posibles, en la solución de problemas.

Para Bruner (2004), las estrategias empleadas por individuos dependerán siempre del tipo particular de configuración que se les presente, de la clase o cantidad de información que ya poseen, de la cantidad de elecciones que hacen, de los riesgos que podrían correr, del tiempo disponible y de otros factores, que como él denomina son de sentido común.

Es importante destacar que este fue el camino que abrió brecha en el terreno de la cognición (Bruner, 2004).

Bruner fusionó las ideas de Piaget y Vygotsky, creando una concepción evolucionista y constructivista del desarrollo humano; de esta forma él hizo un marco conceptual muy propio, integrando sus propias ideas en esa fusión.

Dicha disolución, consistió en la creación de tres modalidades de representación que ocurren sucesivamente durante el crecimiento mental. Primera fase denominada: “*Enactiva*”, y consiste en el saber qué hacer. La segunda se le conoce como: “*Icónica*”, consiste en representar acontecimientos y relaciones mediante imágenes. Tercer modalidad es: “*Simbólica*”, consistente en la fase caracterizada mediante una representación convencional o arbitrario; esto es que una cosa puede ser representada por otra, como en el caso de las matemáticas o el arte.

Bruner (2004), definió estas fases como estructuras lógicas en íntima relación con el ambiente; con esto Bruner se acercó más a Vygotsky (1973) que a la intrínsecidad de Piaget (1990).

De igual forma, concibió estas fases como la definición de la fase simbólica que implica ineludiblemente una especial atención en el manejo mental de símbolos. Así pues, si los símbolos son de orden convencional, por ende la organización mental también poseerá un importante carácter convencional o socio-cultural.

Para Bruner (2004), la heurística del descubrimiento constituye un estilo de resolver problemas o de investigar que sirve para cualquier clase de tarea que uno emprenda.

Bruner (2004) supone que el hincapié en el descubrimiento al aprender, ejerce en el alumno el efecto de conducirlo a la constructividad. Este autor asevera que en la medida en que uno sea capaz de enfocar el aprendizaje como tarea de descubrir algo en lugar de “aprenderlo”, en esa misma medida habrá en el niño una tendencia a realizar sus actividades de aprendizaje con la autonomía y la autorrecompensa; lo que se entiende como la recompensa que es el descubrimiento en sí.

#### **V.5. Humanismo**

En este trabajo, se parte del modelo humanista debido a las dimensiones que, dicho paradigma, considera para las aplicaciones educativas, las cuales son (Guzmán, 2005):

- 1) los fines de la educación propuestos por los humanistas
- 2) su definición de aprendizaje
- 3) el papel que le dan al alumno y al profesor
- 4) la metodología de enseñanza derivada de sus postulados
- 5) tipo de evaluación que sugieren.

Se coincide con Guzmán (2005), cuando afirma que, en la psicología educativa, siempre han predominado los factores que centran su atención en los aspectos cognoscitivos o conductuales, para dejar de lado los factores socio- emocionales.

Por ello y en coincidencia con el humanismo, en este trabajo la prioridad serán las dimensiones ya mencionadas, así como lo que conlleve a ello.

En el humanismo, es prioridad resaltar la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales, con lo que es un movimiento contra una psicología mecánica y simplista –psicología de la deficiencia-. La principal crítica de Maslow, es que todo se centra en la parte insana o enferma del ser humano, en lugar de abordar el estudio de las personas excepcionales o destacadas; es por ello que se dedicó a observar las características de individuos sobresalientes en diferentes ámbitos y disciplinas, con lo que de ahí extrajo los principios y visiones de lo que hoy es la psicología humanista (Guzmán, 2005).

El humanismo, al igual que la filosofía existencialista, ven al hombre como un ser creativo, libre, responsable y consciente de lo que significa la existencia humana (Guzmán, 2005).

Ante el cuestionamiento: ¿Para qué vivimos? Los humanistas como Carl Rogers, la responden afirmando que el sentido de nuestra vida es buscar la autorrealización, "*(como) un proceso y no un estado del ser, una dirección y no un destino*" (Rogers, 1972, p. 34). Entre otras características, Guzmán (2005), menciona que una persona auto-realizada se caracteriza por:

- 1) Estar abierto al cambio sin temor a experimentar nuevas formas de vivir, pensar y sentir.
- 2) Desear y promover la autenticidad en las relaciones humanas, libres de hipocresías y falsedades.
- 3) Manifestar un cierto escepticismo hacia la ciencia y tecnología que pretende la conquista y el control de la naturaleza y de los seres humanos; pero apoyando la ciencia y tecnología que promueve la autoconciencia, el autocontrol y la sabiduría.

4)Luchar contra las dicotomías y esmerarse por pretender la integración de lo biológico y psíquico, de las emociones y el pensamiento, de lo individual y lo social.

5)Aspirar a la intimidad, a nuevas maneras de cercanía con los demás, de plena comunicación tanto intelectual como emotiva.

6)Vivir en el aquí y el ahora, valorar el momento presente, concibe cada experiencia como nueva y con ello cada instante sirve para enriquecer la vida.

7)Tener capacidad para amar, estar dispuesto a brindar ayuda a otros cuando realmente lo requieran.

8)Estar en contacto con la naturaleza, la persona auto-realizada busca su preservación y cuidado, no pretende dominarla sino convertirse en su aliado.

9)Oponerse a la burocratización, deshumanización e inflexibilidad de las instituciones y de la vida social.

10)Regir su conducta por la autoridad interna y no externa. Confía en sus propios criterios y experiencias y desconfía de las imposiciones externas; es libre para, de acuerdo con sus propios juicios morales, desobedecer las leyes que considera injustas.

11)Estar despegado de los bienes materiales. El dinero y el estatus social no son sus objetivos de vida; sino que valora más el ser que el tener.

12)Dar prioridad al desarrollo espiritual, desea encontrar el propósito y significado de la vida, que va mas allá de lo humano.

Para Maslow (1988), las personas auto-realizadas tienden a tener *experiencias cumbre*, que son estados donde los individuos se perciben a sí mismos y al mundo que les rodea de manera unificada, plena y sin separaciones; lo que les produce una sensación de placer, éxtasis y riqueza espiritual que las hace sentirse más vivas y sanas.

### **V.5.1. Concepto de Aprendizaje, según el Humanismo**

Para el humanismo, el aprendizaje ideal, es el significativo; en concordancia con esto y con Rogers (1972), el aprendizaje es un proceso en donde se modifica la percepción que los individuos tienen de la realidad, derivado de la reorganización del “yo”, lo que implica la posibilidad de ver situaciones que antes pasaban inadvertidas. De esta forma, aprender es un proceso vivencial que modifica las ideas, actitudes, conocimientos, valores de los alumnos y principalmente el descubrir conocimientos (González, 1987). Cabe mencionar que el Plan de Artes (2011), destaca esto mismo en la organización pedagógica de los enfoques del campo de “*Desarrollo personal*” y “*Para la convivencia*”, tanto en la “integralidad”, el “carácter significativo y vivencial”, el “carácter práctico y transformador”, “énfasis en la persona”, “autonomía”, “la comunicación efectiva” y “la problematización”. Sucintamente, el Plan de Artes (2011), plantea lo siguiente:

- La integralidad. Incorporar una mirada global de los adolescentes, considerando las características de la adolescencia, sus condiciones de vida, los conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, herencia familiar y cultural, así como la idea que tienen de sí mismos.
- El carácter significativo y vivencial. Vincular los procesos formativos y los aprendizajes esperados en este campo con la vida cotidiana del alumnado, con sus sentimientos, emociones, intereses y preocupaciones, así como con lo que ocurre en su entorno y el aprendizaje a través de la práctica.
- El carácter práctico y transformador. Orientar lo aprendido hacia la solución de problemas y el fortalecimiento de las capacidades personales para mejorar las condiciones del entorno y aportar a la construcción de un mundo mejor a través de la denuncia de injusticias, la acción organizada y la transformación de las condiciones adversas a la dignidad humana.
- Énfasis en la persona. Colocar como centro de la experiencia educativa al alumno, en tanto persona. Esto implica planear una experiencia educativa en la que el docente incorpore su propia sensibilidad, propicie el trabajo con

las emociones y promueva relaciones interpersonales cálidas, de confianza y de respeto...

- Promoción de la autonomía. Generar situaciones de aprendizaje en las que el alumnado asuma la responsabilidad de su propio proceso formativo...
- La comunicación efectiva. Emplear métodos dialógicos y construir experiencias de aprendizaje y ambientes formativos en los que se fortalezca la autoestima... (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.119).

Lo anterior, establecido en el Plan de Artes, comulga plenamente con los ya mencionados principios humanistas planteados, y que se seguirán abordando. Para los humanistas, el aprendizaje significativo es total, ya que abarca tanto lo cognoscitivo como lo afectivo y valoral (Guzmán, 2005). Entendiendo por esta última como las explicaciones y guías morales de discusiones dentro del aula, de los relatos y la retroalimentación, lo que se puede entender como “predicar con el ejemplo” para enseñar valores (Lickona, 1997). Es imperante y se coincide con Guzmán (2005), cuando afirma que el aprendizaje debe ser conectado con necesidades e intereses de los alumnos, con el fin de que sea duradero y profundo.

### **V.5.2. Concepción del Alumno según el Humanismo**

En congruencia con el Plan de Estudios, 2011, en el humanismo, la educación debe centrarse en ayudar a los alumnos para que decidan lo que ellos son y lo que quieren llegar a ser. De esta forma, la educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás. Por ello, es indispensable incentivar a los educandos a explorar y comprender, más adecuadamente, el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales (Hamachek, 1987).

Los humanistas postulan que, al aprender significativamente, los estudiantes lograrán el dominio pleno de los conocimientos y habrán mejorado sus habilidades interpersonales (González, 1987). Subsecuentemente, Patterson (1982), señala tres condiciones a cumplir, por parte del alumno, para lograr el aprendizaje:

1. Percibir las condiciones facilitantes, lo que implica aceptar la sinceridad de la actuación del docente, evitando que su actitud se confunda con la de un maestro “barco”<sup>7</sup>.
2. Consciencia de la existencia de un problema, en donde el educando debe percibir un problema como relevante y digno de estudiarse.
3. Motivación que, para los humanistas, debe motivarse a aprender desde la dimensión intrínseca; en donde el alumno se convierte en el ser que aprende y que continuamente cambia, anteponiendo el goce por aprender.

Ahondando mas en la dimensión de la motivación, debe destacarse el énfasis que se pone en la necesidad que tiene el alumno de vivir experiencias, de sentirse útil y en comunicación con los demás; la motivación para aprender debe ser intrínseca, y por ende, dependiente de factores internos de la persona como: el deseo de aprender más, la satisfacción ante la curiosidad, así como los derivados por el desafío y retos personales. La satisfacción lograda debe ser el resultado de metas personales y producto de un trabajo colaborativo (González, 1987).

Maslow (en Guzmán, 2005), plantea la “*Teoría de la Motivación Humana*”, en donde parte de una pirámide de las necesidades de los individuos y que deberán satisfacerse para lograr una motivación intrínseca. En este sentido se destaca la pirámide de necesidades propuesta por Maslow, en la cual, considera que dichas necesidades se encuentran en un orden jerárquico, como se aprecia en la imagen “1”.

---

<sup>7</sup> En México, se entiende por maestro “barco” a aquel profesor que no pone límites y es fácil obtener una buena calificación con él.



Imagen 1. (Tomado el 2 de noviembre de 2016 de <http://www.blogpsicologia.com/piramide-de-maslow/>).

De igual forma, se hace una breve descripción de dichas necesidades, aplicadas a la educación, tomadas de Guzmán, (2005) y Suarez, (1989):

- 1) Necesidades *fisiológicas* o de *conservación*. Esto implica que las escuelas deben ser lugares higiénicos, con una buena temperatura, ventilación e iluminación. En la medida de lo posible lugares sanos y limpios.
- 2) *Seguridad*, que consisten en el requerimiento de vivir en ambientes donde nos sintamos protegidos, respetados y sin amenazas a nuestra integridad física y psicológica. Por ello el énfasis de los humanistas en crear dentro de los salones de clase un ambiente libre de miedos y amenazas, evitando cualquier tipo de violencia ya sea física o psicológica y de todo aquello que atente contra la integridad física y emocional del alumno.
- 3) *Amor y pertenencia*, que es la necesidad de amar y ser amados, de afiliación con otras personas que compartan nuestros gustos, intereses, ideas, ideales, etc., y particularmente la de saberse comprendidos. Por eso, esta visión promueve el trabajo cooperativo y fomenta las relaciones de amistad entre los alumnos y el profesor. De ahí la relevancia de no ver a los estudiantes como simples rostros en un salón de clase, sino de preocuparse también por sus problemas personales y, hasta donde se pueda, ayudarles a resolverlos.

4) Estima entendida en sus dos sentidos, tanto como de sentirse respetado por los demás como de tener valía personal o buena autoestima. Lo cual no implica ninguna forma de narcisismo o soberbia, sino sentirse capaz de ser querido y respetado por ser como uno es y no por actuar de acuerdo con lo que se supone los demás esperan de uno. Es reafirmar el derecho de ser feliz y de vivir como se quiera si eso no perjudica a los demás.

5) Finalmente, la meta más difícil de alcanzar pero a la que todos debiéramos aspirar es la *Autorrealización*, tal como la definen Rogers y Maslow. Esta necesidad, es la que se aprecia en la punta de la pirámide y si se obtiene, significará que se pudo desarrollar todo el potencial como ser humano. Implica la capacidad de tener una causa o vocación por qué luchar y a ella dedicar la vida; involucra un fuerte compromiso con lo que se hace y por ello se tiene un número mayor de experiencias cumbre.

Considerando todo lo anterior, así como lo que se expondrá mas adelante, es como se puede ver la importancia, así como la relevancia del humanismo para este programa de intervención, además de justificar, por sus características ya expuestas, la aplicación del método de proyectos, con lo que habrá de destacarse, nuevamente, este paradigma para lograr la motivación, la autorregulación y el trabajo de un auto concepto eficaz en los alumnos de la asignatura de Artes-Teatro, segundo de secundaria.

#### **V.6. Autoconcepto**

El autoconcepto es un factor de suma importancia en cualquier momento de la vida de los individuos, sin embargo, cobra un matiz de mayor relevancia durante la adolescencia, pues es el momento en el que el ser humano sufre sus mayores cambios y se puede tornar en una personalidad segura o insegura por dichos cambios.

Para este trabajo, el autoconcepto es un elemento fundamental, para que los adolescentes, logren alcanzar la autorregulación deseable, con el fin de dotarlos de las competencias que la Secretaria de Educación Pública establece en el Plan

de Estudios (2011, p. 38). Nuestros adolescentes, deben ser capaces de alcanzar competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad; por ello es categórico que los alumnos aprendan a autorregularse y logren un autoconcepto eficaz.

Importante es que en este proyecto, se conciba el autoconcepto como las cogniciones que el individuo tiene, de manera consciente, sobre sí mismo; así como la imagen que tenemos de nosotros mismos en las dimensiones: a) perceptual y b) afectiva. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su “yo” (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Es durante la adolescencia media, que se produce la recomposición del autoconcepto del adolescente (Brettschneider y Heim 1997, en Nieva, 2015). El autoconcepto es clave para el desarrollo del adolescente, dentro y fuera del contexto educativo, tal y como lo mencionan distintos autores en diversas investigaciones en México, tal es el caso de lo que concluye Nieva (2015), al afirmar que los adolescentes se perciben poco atractivos, lo cual repercute en la confianza en sí mismos (autoconcepto físico), es decir lo que proyecta.

Para Bullock y Lutkenhaus (1988), el autoconcepto es el modo en que la persona se define a sí misma, con lo que este conocimiento, de uno mismo, influye en el desarrollo social y emocional, en el desarrollo cognitivo, en la construcción del conocimiento, así como en la utilización de estrategias dirigidas a un objetivo.

Inclusive Vygotsky (1973), tocó el tema del autoconcepto, al señalar que la individualidad de las personas se refracta a través del prisma de las relaciones con otras personas, lo cual tendrá relación con el énfasis en la interacción humana y los procesos de socialización, como factores determinantes en el desarrollo de la conciencia de quienes somos.

El autoconcepto puede influenciar y ser influenciado por el contexto social en el que son analizados y al cual están sometidos los individuos (Fernandes, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernandes, 2005). Cabe destacar que, también, se da un proceso de autodefinition, autodescubrimiento y auto creación, mismos

que son influidos por los cambios biológicos y psicológicos, así como por las interacciones con el entorno (Bower, 1983).

Para Suls (1982), el autoconcepto constituye uno de los más importantes y significativos reguladores de la conducta humana.

Como complemento, para este trabajo, se retomará el autoconcepto, partiendo de los conceptos anteriores y cómo es visto por la psicología humanista, la cual postula un “*self*” como la imagen de sí mismo (Nieva, 2015). En este mismo sentido, Nieva (2015), menciona: si una reorganización de las autopercepciones trae un cambio en la conducta; si la adaptación y desadaptación dependen de la congruencia entre las percepciones como son experiencias y el “*self*” como es percibido, entonces los factores que permiten una reorganización de la percepción del “*self*” son significativos. Para esta misma autora, el autoconcepto es un constructo cuyo contenido puede variar a lo largo del desarrollo humano en función de los contextos sociales, el rol desempeñado por el sujeto, y de manera más marcada por las personas que aparentemente son significativas para el individuo.

### **V.7. Motivación Intrínseca y Extrínseca**

La conducta intrínsecamente motivada es aquella que se realiza por el sólo interés y placer de realizarla. Ahora bien, según Reeve (2003), debemos diferenciar actividades que nos resultan placenteras en sí mismas, de las conductas intrínsecamente motivadas en tanto emergen de manera espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas sin necesidad de que haya recompensas extrínsecas.

Huertas (1997), define tres características que permiten juzgar una acción como regulada intrínsecamente:

- 1) Autodeterminación, que supone percibir que el control de la acción depende de uno mismo.
- 2) Competencia, sentirse capaz de realizar una actividad.
- 3) Sentimientos, los cuales tienen que ver con la satisfacción de hacer algo que se quiere y de sentirse a gusto.

Por el contrario, la motivación extrínseca es aquella que lleva al individuo a realizar una determinada conducta para satisfacer otros motivos que no son la actividad en sí misma, por ejemplo: obtener recompensas, premios, incentivos, reconocimiento o afecto.

A pesar de que esta distinción entre motivación intrínseca y extrínseca es clara, ambas están muchas veces muy ligadas y resulta difícil diferenciar los motivos: lo que comienza siendo motivación, puede pasar a serlo intrínseca y extrínsecamente o bien sólo extrínsecamente. Conviene entonces pensar en un continuo intrínseco-extrínseco, ya que en todo proceso motivacional intervienen ambos aspectos (Huertas, 1997).

Para este trabajo, también, se retoma la concepción del humanismo que destaca la necesidad, del alumno, de vivir experiencias, de sentirse útil, siempre anteponiendo los factores internos de la persona, en contraposición a factores externos, como el castigo, recompensas, la aprobación social o la obtención de calificaciones (González, 1987).

### **V.8. Autorregulación**

Como ya se ha mencionado, el objetivo que se pretende alcanzar es aplicar las estrategias necesarias para que cada individuo se desarrolle y permita el desarrollo de los otros de forma óptima, tanto a nivel personal como social, con lo que una de las mejores estrategias será la aplicación del método por proyectos.

Ahora bien, retomando a Huertas (1997), es importante dejar en claro que hablar de autorregulación, supone hablar previamente de modificación de la conducta, así como de un reajuste cognitivo y valoración de la motivación intrínseca, puesto que como se podrá comprobar la primera es resultado directo de estos elementos.

Algunos representantes de la fase de la autorregulación, del autocontrol y de la autodirección, son: Bandura (1984), Thoresen y Mahoney (1974), entre otros, cuya estrategia en los últimos años ha sido la de incrementar el control ambiental de la conducta, enseñando a las personas a que sean ellas mismas sus propios agentes de cambio y control.

El modelo de autocontrol de Thoresen y Mahoney (1974), parte de las investigaciones experimentales en donde han demostrado que las habilidades de una persona, para controlar sus propias acciones, están en función de su propio conocimiento y del control de los factores situacionales, de la habilidad de discriminar patrones y causas de las conductas a regular antecedentes y consecuencias. Por consiguiente, para que el individuo ejercite el autocontrol debe conocer qué factores influyen en su conducta y cómo puede alterarlos para producir los cambios deseados.

Bandura define el autocontrol como una instancia en donde la persona ha aprendido a generar su propio cambio “aprendiendo a manipular las contingencias y las consecuencias autorreforzadoras en orden a modificar su propia conducta” (Bandura, 1969, p. 108). Para Bandura, el ser humano es un agente intencional y reflexivo, con capacidad simbolizadora, de previsión, capacidad vicaria y capacidad de autorregulación y autorreflexión. Por ello, el ser humano tiene un rol activo en el proceso de aprendizaje.

En coincidencia con Bandura, la forma más efectiva de aprender, es mediante la observación –aprendizaje vicario-, ya que quien aprende, lo hace a través de la experiencia de los demás; de esta forma el aprendiz es un predictor activo de las señales del medio (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Para Zimmerman (2000), la autorregulación es un conjunto de habilidades de automanejo de contingencias ambientales que incluye el conocimiento y el sentido de control personal, para ejecutar dichas habilidades en contextos relevantes: “Aquellas ideas, sentimientos y acciones que se planean y adaptan cíclicamente para el cumplimiento de metas personales” (p.14). De igual forma, sería el grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje. Para este autor, los elementos determinantes son la conducta, la persona y el ambiente, con la regulación de los siguientes aspectos: a)cognición, b)meta cognición, c)la conducta y el d)contexto.

a) La cognición, es aquella disciplina que estudia los procesos tales como la percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento, y resolución de problemas. En otras palabras se puede afirmar que con la cognición, se intenta explicar los procesos de pensamiento y las actividades mentales que mediatizan la relación entre el estímulo y la respuesta (Arancibia, 1999).

b) La meta cognición, es el conocimiento acerca del conocimiento y del saber, incluyendo el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento (Arancibia, 1999).

Según Flavell (1993), las experiencias meta cognitivas son experiencias conscientes que están enfocadas en algún aspecto, o aspectos, de nuestro propio rendimiento cognitivo.

Para Arancibia (1999), las habilidades meta cognitivas pueden ser vistas también como habilidades cognitivas que son necesarias y útiles para la adquisición, uso y control del conocimiento y de otras habilidades cognitivas. Esto sería que las habilidades meta cognitivas permiten dirigir, monitorear, evaluar y modificar el aprendizaje y pensamiento.

c) La conducta, según Arancibia (1999), es un fenómeno observable e identificable, en donde las respuestas internas están mediadas por la conducta observable y esta puede ser modificada.

d) Piaget (1990), afirmó que los esquemas son aquellas unidades fundamentales de la cognición –humana-, mismos que son las representaciones del mundo que rodea al sujeto, y que a su vez es construido por este último –esto sería el contexto visto por un individuo-.

Para Zimmerman (2000), el proceso de autorregulación tiene tres fases cíclicas: premeditación, desempeño y reflexión (véase tabla 9).

PREMEDITACIÓN	DESEMPEÑO	REFLEXIÓN
Análisis de tareas Establecimiento de metas Planeación estratégica Creencias de automotivación Auto eficacia Expectativas de resultados Valor o interés intrínseco Orientación a metas	Auto control Auto instrucción Imaginería Enfoque de atención Estrategias de tareas Auto observación Auto registro Auto experimentación	Auto juicio Autoevaluación Atribución causal Auto reacción Auto satisfacción afecto Adaptativa defensiva

Tabla 9. Tomado del modelo de autorregulación de Zimmerman, (2000).

Para Karoly, *Boekaerts y Maes* (2005), el campo del autocontrol es algo vivo y en crecimiento bajo la bandera de las teorías del aprendizaje social que cada vez se extiende más y promete generalizaciones más amplias y de mayor complicación de puntos teóricos.

Según Karoly, *Boekaerts y Maes* (2005), la autorregulación se produce en medio de un sistema abierto en donde la conducta compleja jamás es unidireccional sino bidireccional, hay un constante fluir e influir de unos procesos sobre otros.

El primer estadio de la autorregulación, según la entiende Karoly, *Boekaerts y Maes* (2005), consiste esencialmente en que el individuo tome conciencia de la situación problemática de su conducta y evalúa la conflictividad que se le presenta temporalmente. Esto quiere decir que, si otras personas perciben la conducta problemática pero no el individuo implicado, entonces no se puede hablar de autocontrol.

## **VI. Diseño de la Intervención**

### **VI.1. Metodología**

Con base en todo lo anterior, y tomando como estructura los resultados del diagnóstico, la realización de la situación de aprendizaje se fundamentó en el “*Método de proyectos*”, para lograr elaborar un texto dramático, a partir de personajes de un cuento, leyenda, textos dramáticos y situaciones de la vida pero enmarcándolo con los personajes de un video-juego, para poder partir de las preferencias, gustos e intereses de mis alumnos, con lo que se busca, como ya se

ha mencionado, autorregularlos, que tengan un autoconcepto eficaz y que presenten la motivación, necesaria, para trabajar en clase.

De esta forma, la planeación didáctica argumentada, se basará en el método de aprendizaje por “*Proyectos*”. Se llevarán a cabo los siguientes pasos propuestos por Tippelt y Lindemann (2001):

<b>1)Informar</b>	<b>4) Realización del proyecto</b>
<b>2)Planificar</b>	<b>5)Controlar</b>
<b>3)Decidir</b>	<b>6) Valorar, reflexionar (evaluar)</b>

Se ha decidido llevar a cabo el método de proyectos, entre otras virtudes y características, por que comulga con este programa de intervención al ponderar la parte emocional, el autoconcepto y la autorregulación; como ejemplo se puede mencionar la afinidad con situaciones reales, pues se coincide con Tippelt y Lindemann (2001), cuando aseguran que las tareas y problemas planteados tienen una relación directa con las situaciones reales del mundo laboral; existe una relevancia práctica, ya que las tareas y problemas planteados son relevantes para el ejercicio teórico y práctico de la inserción laboral y el desarrollo social personal; de hecho, el enfoque se encuentra orientado a los participantes, pues la elección del tema del proyecto así como la realización, están orientadas a los intereses y necesidades de los aprendices; también se coincide en el enfoque orientado a la acción, ya que los aprendices han de llevar a cabo de forma autónoma acciones concretas, tanto intelectuales como prácticas.

Este proyecto será sometido al escrutinio de los mismos alumnos, lo cual será al presentarlo frente a público (serán sus compañeros de clase); por ello también se coincide con Tippelt y Lindemann (2001), al decir que es un enfoque orientado al producto, ya que se trata de obtener un resultado considerado como relevante y provechoso, el cual será sometido al conocimiento, valoración y crítica de otras personas.

Al hacer uso de la metodología por proyectos, se encuentran coincidencias entre lo que establece el plan de Estudios (2011), y lo expuesto por Tippelt y Lindemann (2001), ya que es un enfoque orientado a procesos y el orientarlos a:

- Aprender a aprender
- Aprender a ser
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a hacer

Subsecuentemente, el Método de Proyectos según Tippelt y Lindemann (2001), desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje, se entiende como un proceso interactivo entre el aprendizaje y el mundo laboral, entre el individuo y el grupo. Las diferentes formas de autocontrol durante todo el proceso del proyecto hacen que los aprendices lleven a cabo un proceso permanente de reflexión sobre su forma de actuar.

Además de lo anterior planteado, se encuentran otras virtudes del aprendizaje por proyectos Tippelt y Lindemann (2001).

- Los aprendices toman sus propias decisiones y aprenden a actuar de forma independiente.
- Es un aprendizaje motivador, puesto que es parte de las experiencias de los alumnos y de sus intereses y facilita las destrezas de la motivación intrínseca.
- Las Capacidades construidas y los contenidos aprendidos son más fácilmente transferibles a situaciones semejantes y permite enfocar la solución correcta desde perspectivas diferentes, hecho que favorece la transferencia.

- Se fortalece la autoconfianza. Sin dejar de mencionar la armonía que se da entre el humanismo y dicho método de proyectos, como ya se destacó anteriormente.
- Favorece la retención de los contenidos puesto que facilita la comprensión lógica del problema o tarea.
- El aprendizaje se realiza de forma integral (aprendizajes metodológicos, sociales, afectivos y psicomotrices).
- Se fomentan formas de aprendizaje investigativo.

Finalmente, se muestra en una matriz valorativa de qué forma el principio metodológico basado en proyectos, es sustentado por principios teórico pedagógicos, así como su armonía entre uno y otro, en la tabla “10”.

PRINCIPIO TEÓRICO PEDAGÓGICO	PRINCIPIO METODOLÓGICO POR PROYECTOS
<p>- AUSUBEL. Según Ausubel, la construcción del conocimiento como producto de la interacción entre los conocimientos previos y la información nueva. Cuando se aprende significativamente, se comprende la nueva información porque esta se relaciona en forma no arbitraria –al pie de la letra-, sino sustancial, con los conocimientos previos (CP).</p> <p>-El estudiante debe estar motivado o dispuesto a asimilar la información nueva en forma no arbitraria. Que el aprendiz quiera aprender de modo significativo (Ausubel, 1980).</p>	<p>Carácter interdisciplinario</p> <p>A través de la realización del proyecto, se pueden combinar distintas áreas de conocimientos, materias y especialidades.</p> <p>Auto organización</p> <p>La determinación de los objetivos, la planificación, la realización y el control son en gran parte decididos y realizados por los mismos aprendices.</p> <p>Enfoque orientado a los participantes</p> <p>La elección del tema del proyecto y la realización están orientadas a los intereses y necesidades de los aprendices.</p> <p>Afinidad con situaciones reales</p> <p>Las tareas y problemas planteados tienen una relación directa con las situaciones reales del mundo laboral.</p>
<p>-VYGOTSKY. Lo que Vygotsky denominó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La ZDP, es un proceso social determinado tanto por las interacciones que ocurren entre el aprendiz y el otro, que sabe más; por lo que el aprendizaje, es un proceso esencialmente social e interactivo y se encuentran involucrados los otros y los artefactos.</p> <p>“La ZDP encarna un concepto de disposición a aprender que subraya niveles superiores de competencia” Salomon G., (1993).</p> <p>-Dos tipos de mediadores: 1) los instrumentos con una realidad histórica y sociocultural. De entre estos se distinguen los materiales –computadoras, libros, celulares, discursos, videos, láminas, murales, recursos informáticos, etc., 2) los psicológicos – signos, símbolos, medios gráficos, lenguajes, estrategias cognitivas, etc.-.</p>	<p>Relevancia práctica</p> <p>Las tareas y problemas planteados son relevantes para el ejercicio teórico y práctico de la inserción laboral y el desarrollo social personal. Enfoque orientado a procesos</p> <p>Se trata de orientar a procesos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprender a aprender</li> <li>▪ Aprender a ser</li> <li>▪ Aprender a vivir juntos</li> <li>▪ Aprender a hacer</li> </ul> <p>Realización colectiva</p> <p>Los aprendices aprenden y trabajan de forma conjunta en la realización y desarrollo del proyecto.</p> <p>Aprendizaje holístico – integral</p> <p>En el método de proyectos intervienen las competencias cognitivas, afectivas y psico-motrices (todas ellas forman parte de los objetivos).</p> <p>-Aprendizaje asistido por medios.</p>
<p>-PIAGET. La postura epistemológica piagetiana es interaccionista, ya que el sujeto cognoscente actúa sobre el objeto de conocimiento transformándolo y transformándose a sí mismo (Hernández, 2010).</p> <p>-Asimilación. En este proceso se incorpora nueva información en un esquema preexistente, para integrarla (comprenderla).</p> <p>-Acomodación. Consiste en producir cambios esenciales en el esquema; todo lo opuesto a la asimilación; y ocurre cuando un esquema se modifica</p>	<p>El método de proyectos, reúne todos los requisitos necesarios, como instrumento didáctico, para el desarrollo de competencias. Es un “modelo ideal” de una acción completa a través de las seis fases del proyecto:</p> <p>1) Informar; 2) Planificar; 3) Decidir; 4) Realizar; 5) Controlar; 6) Valorar y reflexionar (Evaluar).</p> <p>-Enfoque orientado a procesos</p> <p>Se trata de orientar a procesos el:</p>

<p>para poder incorporar información nueva. El proceso de asimilación y el de acomodación, permiten que los esquemas del sujeto se encuentren siempre adaptados al medio, y por consecuencia permiten el crecimiento continuo. Existen cuatro etapas del desarrollo cognitivo mismas que corresponden a una etapa sensorio motriz (0 a 2 años), etapa pre-operacional (2 a 7 años), etapa operacional concreta (7 a 12 años) y la etapa llamada de las operaciones formales (12 años en adelante) (Arancibia, 1999).</p>	<p>Aprender a aprender Aprender a ser Aprender a vivir juntos Aprender a hacer</p> <p>-Se encuentran en el proyecto completo y sus fases.</p>
<p>-BRUNER. Para Bruner las personas seleccionan y emplean una de entre varias estrategias o reglas posibles, en la solución de problemas. -La educación no consiste exclusivamente en enseñar contenidos mediante un procedimiento formal o analítico sino en enseñar a pensar de acuerdo a las formas de las diferentes disciplinas. Para Bruner, en la medida en que uno sea capaz de enfocar el aprendizaje como tarea de descubrir, en esa misma medida habrá en el niño una tendencia a realizar sus actividades de aprendizaje con la autonomía y la auto-recompensa; entendiéndolo esta última como el descubrimiento.</p>	<p>Auto-organización La determinación de los objetivos, la planificación, la realización y el control son en gran parte decididos y realizados por los mismos aprendices. Carácter interdisciplinario A través de la realización del proyecto, se pueden combinar distintas áreas de conocimientos, materias y especialidades. Afinidad con situaciones reales Las tareas y problemas planteados tienen una relación directa con las situaciones reales del mundo laboral. Aprendizaje holístico – integral En el método de proyectos intervienen las competencias cognitivas, afectivas y psicomotrices (todas ellas forman parte de los objetivos)</p>
<p>-MASLOW. La meta de la educación, desde el paradigma humanista, es la autorrealización, con lo que se deberá estimular las potencialidades de los individuos (Maslow, 1988). Para Rogers (citado por Patterson, 1982), la educación ha de enseñar a las personas a vivir en paz, evitando las guerras, adiestrarlas en la tolerancia, en el cuidado del medioambiente y, sobre todo, ayudar a los individuos a vivir en un mundo en perpetuo cambio, donde lo más importante no es adquirir conocimientos sino aprender a aprender. De tal forma, el educador humanista tiene la misión de ayudar a sus alumnos a conocerse a sí mismos, a comprometerse con la dirección, creación de su propia vida y, en particular, conectarse con la esfera emocional y espiritual para no sentirse fragmentado o aislado, sino formando parte del género humano (citado por Patterson, 1982).</p>	<p>-Auto-organización La determinación de los objetivos, la planificación, la realización y el control son en gran parte decididos y realizados por los mismos aprendices. Enfoque orientado a procesos Se trata de orientar a procesos el: Aprender a aprender Aprender a ser Aprender a vivir juntos Aprender a hacer</p> <p>-Enfoque orientado a los participantes La elección del tema del proyecto y la realización están orientadas a los intereses y necesidades de los aprendices. Todo lo anterior se da mediante el proceso del método de proyectos.</p>

Tabla 10. Basada en el Método de Proyectos propuesto por Tippelt y Lindemann, (2001).

Con lo anterior, se destaca que el método de proyectos ha probado su efectividad, ya que corresponde a las tareas contemporáneas que debe asumir la teoría pedagógica, satisface las exigencias de la sociedad, promueve el interés por el arte así como por las actividades creativas y revela nuevos aspectos de la educación artística, además de desarrollar una educación democrática y humanista (Siaulytiene, 2002). Como ya se había mencionado, el método de proyectos es la propuesta didáctica que, mediante todo lo expuesto anteriormente, permite abordar las categorías propuestas para esta intervención, tales como: autoconcepto, autorregulación y la parte afectivo-emocional.

Subsecuentemente, se coincide con Siaulytiene, en el sentido que los docentes se involucran en las actividades educativas de sus alumnos, y el éxito de estos se convierte en el éxito de aquellos. El método basado en proyectos influye hondamente en el proceso educativo, por lo que el aprendizaje se vuelve menos estático, mas emocional y variado.

Finalmente, este método favorece la creatividad, la experimentación y el descubrimiento, sin hacer de lado la integración disciplinar (Siaulytiene, 2002).

## ***VI.2. Cronograma***

### ***VI.2.1. Plan de Trabajo Bimestral***

Ahora bien, hasta este punto y en armonía con lo anterior, las categorías: autoconcepto, autorregulación y la motivación toman un mayor sentido y relevancia, en el método de proyectos, al ser como lo señalan Tippelt y Lindemann (2001), el fomento a una actuación creativa y orientada a los objetivos en el sentido que se transmiten las competencias técnicas e interdisciplinarias.

Es importante señalar que el autoconcepto, la autorregulación y la motivación (como parte afectivo emocional), son elementos categóricos para que nuestros alumnos puedan adquirir las competencias ya señaladas. De igual forma, el método de proyectos, reúne todos los requisitos necesarios, como instrumento didáctico para el desarrollo de competencias (esto se aprecia en la tabla “10”).

Subsecuentemente, las seis fases del método de proyecto son dependientes de las categorías arriba mencionadas.

Ahora bien, el elemento motivacional es uno de los requisitos fundamentales para el trabajo del método de proyectos, ya que en la fase de realización de proyectos, debe concretarse de la manera más autónoma, además de que los alumnos deben ser capaces de corregir y/o descubrir sus errores por sí mismos al tiempo que aprender mediante la dedicación; con lo que se ve la necesidad y vínculo existente entre dicho elemento motivacional y la autorregulación.

Así mismo, en esta misma fase de realización de proyectos, el maestro debe estar siempre a disposición de los alumnos para poder intervenir en cualquier momento y generar motivación en los aprendices. No debe omitirse que dicha motivación tiene una función social y emocional, pues siempre se esperará del docente el reconocimiento de la tarea de aprendizaje y del trabajo bien realizado (Tippelt 2001).

Para lograr que mis alumnos quieran aprender, siempre partiendo hacia la búsqueda de la motivación, autorregulación y un autoconcepto eficaz, este proceso debe conducir a generar dinámicas de cooperación que permitan, a los alumnos, enfrentar la realidad que les circunda de manera crítica y significativa, a nivel personal y social. Se retoma el enfoque didáctico en la práctica de las artes, en donde se busca fortalecer la autoestima para valorar y respetar las diferencias, tanto personales además de comunitarias que les ayuden a interpretar el mundo y apropiárselo de manera sensible (SEP., 2011).

A lo largo de mi trayectoria, como docente, he descubierto lo decisivo de tener claridad en cuanto a mis metas y los resultados que puedo obtener al final de cada ciclo. De igual forma, es básico ayudarlos a establecer metas y objetivos tanto a largo, como a corto plazo. Sin duda alguna, mi experiencia me dice que las metas pueden contribuir a regular la conducta y la motivación en mis alumnos. Todo esto retomado y fundamentado en los distintos autores así como sus teorías

psicopedagógicas sin menoscabo del diagnóstico y partiendo con este programa de intervención que se viene proponiendo.

Me parece muy acertado el trabajar con el locus de control –entendiendo este como motivos de logro o fracaso, que pueden ser internos o externos (Pereda et al., 1990)- que manejan mis alumnos, considerando que ello comulga con esta propuesta de intervención, ya sea constructivismo y/o humanismo. Ya una vez identificado, tendría que trabajar para que, ellos, empiecen a funcionar mas con un locus de control interno, ya que eso les haría responsables de sus éxitos o fracasos y no se lo atribuirían a factores externos. El método de proyectos favorece estos elementos, además de incentivar un desarrollo de autoconcepto positivo y una mayor autorregulación que derivará en un alto grado de motivación.

Es clave que yo, como maestro, motive al alumno, promoviendo una atmósfera de reciprocidad, de respeto y auto confianza para el alumno, dando oportunidad para que el aprendizaje, principalmente a través de la autoconfianza, se lleve a cabo en el salón de clase.

Igual de importante es el respetar los errores, los cuales siempre tienen algo de la respuesta correcta, y estrategias de conocimiento propias del alumnado, y no exigir la emisión simple de una supuesta "respuesta correcta" (Guzmán, 2005). Esto puede generar una gran motivación en los alumnos.

De esta forma, en este proyecto, será categórico lograr motivar a los alumnos, lo cual se puede llevar a cabo al auto motivarse, al identificar si existe en ellos la autorregulación y por ende un autoconcepto eficaz.

La automotivación incluye dos componentes: 1) control de la motivación y 2) control de la acción. El primero apunta a la capacidad de los estudiantes para activar escenarios favorables que crean una intención y una actitud favorable hacia el aprendizaje. El otro componente se refiere a la capacidad para establecer la intención de aprender y protegerla de otras tendencias a la acción -voluntad- (Pereda et al., 1990).

Descripción de acciones:

- a) Duración: Dos sesiones por semana de una hora cada una, durante 2 meses; lo cual da un total de 8 semanas, 16 clases y 16 horas.
- b) Días: Lunes, y viernes.
- c) Los días lunes la clase se llevará a cabo de 14:00 a 14:50 hrs., antes del descanso.
- d) Los días viernes la clase se llevará a cabo de 17:40 a 18:30 hrs., después del descanso.
- e) Habitualmente las clases se llevarán a cabo en el salón de artes y en el salón convencional.
- f) Cuando se trabaje en el salón de artes, se harán ejercicios físicos de calentamiento y acondicionamiento, los primeros diez minutos, que consisten en estiramientos y un trote ligero.

**VI.2.2. Cronograma (Calendario de acciones)**

<b>SEMANA</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
<b>1ª SEMANA</b>	<p><b>SESIÓN 1. Inicio de la intervención.</b> Se plantea el inicio del proyecto y que se trabajará en equipo, sobre algún cuento, anécdota, leyenda o videojuego de su preferencia. Se realizará el diagnóstico de la elaboración del texto dramático en forma colectiva en el pizarrón. 1er y 2ª actividad de inicio.</p>				<p><b>SESIÓN 2 Actividad 1 (actividades de desarrollo).</b> Se trabajará en la sala de cómputo para complementar la información necesaria respecto al video juego elegido para la elaboración del texto dramático.</p>
<b>2ª SEMANA</b>	<p><b>SESIÓN 3 Actividad 2 (actividades de desarrollo).</b> Elaboración del texto dramático por equipos, tomando como base el que se elaboró de forma grupal durante el diagnóstico y andamiaje del inicio.</p>				<p><b>SESIÓN 4 Actividad 3 (actividades de desarrollo).</b> Lectura de un texto dramático y discusión sobre acuerdos y estrategias en equipos. Se llevará a cabo la lectura en voz alta del texto dramático que se generará en trabajo colaborativo y como resultado del diagnóstico.</p>
<b>3ª SEMANA</b>	<p><b>SESIÓN 5 Actividad 4 (actividades de desarrollo).</b> Realización de ejercicios donde se hecha a andar la imaginación y la creatividad. Se les pedirá formen equipos y se organizarán para realizar una improvisación de máximo siete minutos.</p>				<p><b>SESIÓN 6 Actividad 5 (actividades de desarrollo).</b> Trabajo en equipos para ir construyendo el texto dramático.  Esta actividad consistirá en llevar a cabo un ejercicio de relajación reflexiva para seguir en el proceso de andamiaje para la construcción del guión teatral.</p> <p><b>Actividad 6 (actividades de desarrollo).</b></p>

					En esta actividad, se llevará a cabo la dramatización –improvisación-, basada en las historias que visualizaron en el ejercicio de relajación –previo-.
<b>4ª SEMANA</b>	<b>SESIÓN 7 Actividad 7 (actividades de desarrollo).</b> Lectura de los primeros fragmentos del texto dramático. Se hace una revisión de las primeras versiones del texto dramático, y con base en la experiencia de todas las actividades anteriores, empiezan unas primeras lecturas.				<b>SESIÓN 8 Actividad 8 (ejercicios de integración y/o consolidación).</b> Continuación del texto dramático. Reflexión de la línea argumental de un video juego o leyenda. Algunas lecturas en atril de los avances del texto dramático. Se trabajará con títeres, creando una historia, o basándose en el texto ya escrito, tendrá un máximo de duración de 5 minutos.
<b>5ª SEMANA</b>	<b>SESIÓN 9 Actividad 9 (actividades de desarrollo).</b> Se realiza un ejercicio de relajación en el salón de artes, con música. Se retoma el ejercicio del teatro en atril. Se hacen improvisaciones en equipos diferentes con un director establecido.				<b>SESIÓN 10 Actividad 10 (Improvisación, Precisión y Ritmo).</b> Se harán ejercicios de expresión corporal. La clase se llevó a cabo en el salón convencional y se inició con la reflexión de cuales habían sido los retos y problemas a los que se han venido enfrentando desde que inició la escritura de su texto dramático.
<b>SEMANA</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
<b>6ª SEMANA</b>	<b>SESIÓN 11 Actividad 11-Ejercicio 3. (Desarrollo de la atención y seguridad).</b> Con alguna fotografía o imagen, los alumnos tendrán que dramatizar una historia, con el uso exclusivo de su aparato fonador; esto debe ser con una voz distinta a la de				<b>SESIÓN 12 1er actividad (actividades de cierre).</b> Subsecuentemente se llevó a cabo un segundo ejercicio en donde, de manera grupal y desplazándose por todo el espacio debían llevar a cabo movimientos, comportamientos, gestos, emisiones fonéticas, todo exagerado, de los

	ellos, y en una situación comprometedor para el buen fluir de la voz, tal vez un anciano después de una operación, un boxeador en plena pelea, un motociclista viajando en su motocicleta, una persona nadando, un futbolista corriendo, un astronauta con casco, un delincuente siendo torturado, etc.				personajes de su texto dramático. De esta forma, los alumnos iniciaron a desplazarse por todo el salón y comenzó esa imitación corporal, gestual y sonora.
<b>7ª SEMANA</b>	<b>SESIÓN 13 Actividad 2 (actividades de cierre).</b> Esta sesión se llevó a cabo en el salón de Artes y volvió a iniciarse con una breve relajación. Se les pidió que se recostaran en el piso y que pensarán en los movimientos que podrían tener sus personajes, que visualizarán el espacio en donde se podrían encontrar los personajes y que visualizarán la vestimenta que portaban los mismos personajes.				<b>SESIÓN 14 Actividad 3 (actividades de cierre).</b> Hasta aquí, se logró un auto control; derivado de ello pudieran aprender a evaluar la calidad de su propio trabajo. Para esto se utilizó la pauta colectiva de auto-evaluación para la improvisación dramática y la pauta colectiva de co-evaluación para la improvisación dramática.
<b>8ª SEMANA</b>	<b>SESIÓN 15 Actividad 4 (actividades de cierre).</b> De manera grupal se realizará la interpretación de alguno de los libretos y podrá llevarse a cabo mediante un video o en representación teatral para ser observado por sus mismos compañeros, como público.				<b>SESIÓN 16 Actividad 5 (actividades de cierre). Cierre de ciclo escolar.</b> De manera grupal se realizará la interpretación de alguno de los libretos y podrá llevarse a cabo un video o en representación teatral para ser observado por sus mismos compañeros, como público.
<b>9ª SEMANA</b>	APLICACIÓN DE CUESTIONARIO Y POST-TEST.				

### **VI.3. Líneas de Acción**

#### **VI.3.1. Campo de Delimitación Analítica Pedagógica y Escolar**

Esta propuesta ha diagnosticado, el autoconcepto, así como la autorregulación del alumnado, y por otro lado, la percepción del alumno en cuanto al tipo de proceso de enseñanza en el sentido emotivo- afectivo, que lleva a cabo el docente y que si bien ha fungido como un guía y facilitador, se debe trabajar mas para ser un motivador, que cumpla con los principios pedagógicos del Plan de Estudios 2011 y que su intervención se centre en:

1. Reconocer cómo aprenden, los alumnos, y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza.
2. Generar condiciones para la inclusión.
3. Favorecer desarrollo de competencias.
4. Aplicar estrategias diversificadas.
5. Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados (SEP., 2011).

El plan de Artes 2011, designa la asignatura de Artes en secundaria, para que los alumnos amplíen sus conocimientos en una disciplina artística y la practiquen habitualmente. Para esto, *“los alumnos deberán apropiarse de las técnicas y los procesos que les permitan expresarse artísticamente, interactuar con distintos códigos, reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos, interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico”* (SEP., 2011 p. 15).

Siempre partiendo de la búsqueda de motivación en mis educandos, este proceso debe conducirme a generar dinámicas de cooperación que les permita, a los alumnos, enfrentar la realidad que les circunda de manera crítica y significativa, a nivel personal y social. Se retoma el enfoque didáctico en la práctica de las artes, en donde se busca fortalecer la autoestima para valorar y

respetar las diferencias, ya sean personales y/o comunitarias que les ayuden a interpretar el mundo y apropiarse de él de manera sensible (SEP., 2011).

Por ello, esto ayuda a establecer que el campo de indagación sea pedagógico; de donde se desprenden y entrelazan las dimensiones: procesos de “enseñanza y aprendizaje”, así como “mecanismos de autorregulación”, en la asignatura de Artes-Teatro.

En cuanto al primer proceso, será determinante el saber de qué manera puede impactar mejor un distinto proceso de enseñanza, al adoptar el aprendizaje significativo, humanista y por descubrimiento dentro del aula.

Lo referente al segundo, será categórico detectar los hábitos, estrategias e inclusive la motivación que maneja, a través de la percepción, el alumno, para reorientarlo hacia un mejor proceso de autorregulación y autoconcepto, que son percibidos en el contexto externo del alumno; de tal forma, se busca que pueda evocar, significar y utilizar en la cotidianidad, lo previamente visto en clase.

De igual forma los siguientes procesos serán determinantes y de gran importancia es el priorizar las necesidades, afectivo-emocionales, de los estudiantes, así como la capacidad de anticipar actuaciones que promuevan el desarrollo psicológico y social de los alumnos.

Subsecuentemente, será imperante el lograr interesar a los alumnos, en cuanto a los contenidos de la asignatura de Artes- Teatro, sin desestimar, nunca, la capacidad ni la parte afectivo- emotivo de los aprendices.

#### **VI.4. Planeación Didáctica**

##### ***VI.4.1. Fundamentación Didáctica.***

La clave de la fundamentación didáctica, radica en la incorporación de los conocimientos previos, de los alumnos, para el desarrollo de la situación de aprendizaje.

Será determinante el iniciar con las preguntas generadoras, para que el alumno pueda tomar consciencia de lo que él, ya sabe tanto de su extorno social –

video-juegos-, como el académico –textos populares y dramáticos-. Gracias a estos conocimientos previos, se podrá fincar lo que venga a continuación y pasar de los procesos cognoscitivos elementales, a los complejos. De esta forma se rescata lo postulado por Ausubel, al recomendar averiguar lo que ya sabe el alumno para pasar a enseñarle. El elemento categórico, aquí, será el relacionar los intereses y motivos del alumno con lo enseñado, con el propósito de lograr motivarlos.

Los aprendizajes previos, para esta situación de aprendizaje, serán categóricos, ya que se requerirá el retomar ciertos textos dramáticos previamente leídos e inclusive los que se han venido dramatizando en clase. De igual forma se considerarán improvisaciones que en clase se han dramatizado, teniendo como tema: “discusiones con sus padres”, “conflicto entre amigos (as)”; también se retomarán improvisaciones que se han basado en leyendas populares, como “La Llorona”, “Callejón del beso”; clásicos como “Romeo y Julieta”, entre otros.

De igual forma, al iniciar con las preguntas generadoras, se dará la pauta para que relacionen los textos leídos y actuados en bimestres anteriores, para poder entender cómo se estructuró, dramáticamente, la historia de un video-juego y reflexionar, que para poder elaborar un video-juego, primero tuvo que pasar por el tratamiento de la construcción dramática. Al evocar de esta forma los conocimientos previos, se logrará incorporar lo que se quería consolidar, partiendo de los principales intereses, inquietudes y gustos de los alumnos, para que identifiquen exactamente a dónde se quiere llegar, al tiempo que sentirse comprometidos en adquirir el nuevo conocimiento, ya que se partirá de lo que les motiva. Como resultado de lo anterior, se pretende detonar el interés por aprender.

Cabe destacar que se debe llegar a la escritura de un texto dramático propio, ya que esto se refiere a un proceso cognitivo superior que, desde la teoría de Vygotsky (1973), no es algo innato, sino que surge de la interacción entre los individuos; por lo que es un reto cognitivo social al tiempo que superior. En la situación de aprendizaje se considerará la elaboración de un texto escrito, como lo

es el texto dramático, porque va mas allá de los procesos mentales básicos, como la memoria, atención y percepción; es mucho mas complejo que solo escuchar, que poner atención, que memorizar e inclusive hablar. El llevar a cabo todo lo previo a la escritura, sirvió como andamiaje para lo ya establecido.

Ahora bien, parafraseando a Vygotsky (1973), el alumno, primero genera un lenguaje social, para después continuar con un lenguaje egocéntrico (aquí existe una concurrencia con Piaget), para que subsecuentemente lo interiorice. De esta forma podemos entender esto de la manera en que mis alumnos primero han aprendido el lenguaje de manera social, lo interiorizaron, para que posterior a ello, pudieran emitirlo y evocarlo de manera oral. Cuando mis alumnos exterioricen lo que se genere como pensamiento, vendrá la parte mas compleja, que será el enfrentarse a la hoja en blanco para escribir su guión teatral, desde su pensamiento e interiorización de lo percibido, memorizado y de aquello que llamará principalmente su atención.

Es de suma importancia que se promueva en los alumnos la búsqueda de información en diferentes fuentes o el empleo de diversos procedimientos para resolver las situaciones planteadas.

La situación de aprendizaje, será clave para fomentar la búsqueda de información en mis alumnos, debido a que se planteará el buscar información referente a leyendas, que siempre son muy atractivas para los alumnos, pero mas todavía el poder investigar sobre su video-juego favorito e involucrarse, aun mas, en lo que es tan cercano a su cotidianidad pero sobre todo, es un elemento motivador.

El tener que buscar información respecto a su personaje favorito de una leyenda, cuento o video-juego, será un gran incentivo y de esta forma se podrá informar sobre los antecedentes históricos de la trama, de los personajes, el perfil psicológico de estos últimos, así como el indagar sobre la estructura dramática de, por ejemplo, el video-juego.

Es importante destacar que se promoverá el uso y manejo de las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación), ya que se les pedirá que busquen información respecto a lo mencionado, mediante, por ejemplo, su celular, para que cuando lo encuentren, puedan compartirlo con todos los del grupo. Esto último es, también, un gran incentivo para que con los recursos que tienen a la mano, puedan indagar y aprendan a manejar la información.

Otra fuente, será el salón de cómputo en donde se acudirá en, al menos, dos sesiones para poder buscar videos o puestas en escena referentes a una leyenda popular, cuento u otro. También se utilizarán los medios electrónicos, al alcance de los alumnos para la búsqueda de la elaboración de los video-juegos y su estructura dramática, por lo que se articula con los principios pedagógicos para lograr el perfil de egreso.

Por otro lado, es importante mencionar que la situación de aprendizaje planteada es congruente con el enfoque de la asignatura, debido a que en la competencia Artística y Cultural (de la asignatura de artes) se establecen tres ejes de enseñanza para la disciplina. Estos ejes son “Apreciación”, “Expresión” y “Contextualización”; es de manera transversal<sup>8</sup> que mediante la situación de aprendizaje se enseñará lo referente, en este caso a la elaboración de guiones teatrales (texto dramático).

Por el lado de la Contextualización, se podrá detectar cuando se les pida a los alumnos que busquen una leyenda popular, un cuento, o información sobre su video-juego favorito. Cabe destacar que también se les solicitará que investiguen sobre cómo fue creado el video-juego, en cuanto a su estructura dramática, perfil psicológico y emocional de los personajes, al tiempo que antecedentes históricos; en otras palabras, estaré contextualizando a mis alumnos y reflexionarán, para opinar de manera argumentada sobre el crear guiones, en este caso para la elaboración del video-juego (cabe destacar que el principio es el mismo para la estructura dramática teatral y de dicho video-juego).

---

<sup>8</sup> Al ser transversal, la situación de aprendizaje pasará por los distintos ejes: “Apreciación”, “Expresión” y “Contextualización”, partiendo de los elementos teóricos ya expuestos en el marco teórico, para que el aprendizaje sea integral.

De igual forma se cumplirá con el eje de “Apreciación” al llevarlos al teatro o alguna celebración, teatralizada, de su comunidad (de manera virtual); también al observar los videos de representaciones, e inclusive alguna escena o “tráiler” de su video-juego favorito. Por lo que se realizará la identificación de lo que hemos indagado y a dónde queremos llegar.

En consecuencia, se pasa a la “Expresión”, en donde ellos actuarán, leerán en voz alta, improvisarán y por supuesto se logrará el ya mencionado proceso cognitivo superior: la creación de su texto dramático.

#### **VI.4.2. Retos Cognitivos**

Se partirá de la competencia “Apreciación Artística y Cultural”, para hacer hincapié en dos distintos campos formativos enmarcados para la Educación Básica: a) Lenguaje y Comunicación, b) Desarrollo personal y para la convivencia. Privilegiando esto y continuando con el proceso realizado en el ciclo escolar, los retos se han articulado a manera de espiral, teniendo como sustento teórico, la taxonomía de Bloom y parcialmente la de Marzano, por ello se enumeran los siguientes retos:

- 1) Iniciando con el primer eje de la materia de Artes “Apreciación” –Conocimiento para los autores citados-, de representaciones teatrales ya fuese en el salón y/o acudiendo a representaciones teatrales dentro de la comunidad donde, los alumnos, viven su cotidianidad.
- 2) Posteriormente se ha venido trabajando y continuará en plenarias, respecto a lo observado en las representaciones de su comunidad o en un teatro formal, para que de esta forma se alcance, según la taxonomía citada, la “Comprensión”.
- 3) Subsecuentemente, los alumnos han realizado representaciones improvisadas de lo visto y comprendido, pero desde su percepción, pensamiento crítico y creativo, para alcanzar el reto cognitivo de lograr la “Aplicación”.
- 4) Articulado con todo lo anterior, se pretende llegar al “Análisis”, por lo que al investigar y documentarse, se lleva acabo el eje del plan de Artes:

“Contextualización”; dicho análisis, también es desde la taxonomía de Bloom, en donde un texto de mayor complejidad y con la virtud de tener una historia y personajes muy cercanos a los alumnos, como lo puede ser un video-juego, cuento, leyenda e inclusive un texto ya estructurado como “Romeo y Julieta”, se realizarán todos los espirales anteriores (conocimiento-comprensión-aplicación), con lo que se llevará a cabo la representación de distintas escenas para poder analizar el perfil psicológico de personajes, la estructura dramática, el conflicto y nudo entre otros elementos. De esta forma el reto cognitivo alcanzado, será la utilización del conocimiento.

5) Siguiendo con esta misma estructura, el nuevo reto cognitivo, será llegar a la “*Síntesis*”, donde los alumnos deberán elaborar su propio texto dramático, con la estructura de los previamente trabajados, considerando el establecer un carácter a cada uno de los personajes, un género establecido, un principio, desarrollo –nudo- y el final –clímax-, para que se logre alcanzar la metacognición.

6) Otro reto determinante para los alumnos, será el que logren resaltar la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales, que son elementos categóricos para el Humanismo. Es de gran importancia que, como lo sugiere el Humanismo, los alumnos se vean y sean observados como seres creativos, libres y responsables.

7) Finalmente, pero no menos importante, se llegará al reto cognitivo de la evaluación, la cual será: co-evaluación, hetero-evaluación y autoevaluación, con el reto de que los alumnos tengan conciencia del “*ser*”, propuesto, también, por el humanismo, en donde la misión es ayudarlos a conocerse a sí mismos, a comprometerse con la dirección, creación de su propia vida y, en particular, conectarse con la esfera emocional y espiritual para no sentirse fragmentado, segregado o aislado.

### **VI.4.3. Diseño de Planeación**

#### **Título: “Soy el mejor escribiendo video- juegos”**

Asignatura: **Artes- Teatro**

El segmento curricular que se trabajará es: “Creación teatral” (Adapta elementos narrativos y personajes de cuentos o leyenda popular, para crear un guión – teatral). Este tema se lleva a cabo en el cuarto bloque, sin embargo, se pretende trabajarlo durante el 4º y 5º bimestres del ciclo 2017 -2018.

Bloque IV Grado: 2º de secundaria

Ámbito: Teatro

**Ejes de enseñanza:** Apreciación, Expresión y Contextualización.

**Tema:** “Creación teatral”.

Propósito: El alumno será capaz de utilizar sus competencias comunicativas, con el fin de producir un texto dramático, acorde con las reglas de la lengua y de la disciplina artística, para reflexionar en torno a su contexto sociocultural y su participación en la sociedad.

#### **Aprendizajes esperados:**

- 1) Selecciona textos populares, de algún video- juego y/o textos dramáticos para contar con las herramientas básicas para escribir guiones teatrales.
- 2) Adapta los elementos narrativos y los personajes de un cuento o leyenda popular, así como textos no dramáticos- al teatro.
- 3) Representa su texto dramático a manera de video o en representación teatral.
- 4) Realiza alguna actividad para el montaje de una obra de teatro.
- 5) Argumenta sobre la relación del teatro con otras formas de expresión artística.
- 6) Reconoce algunas de las funciones del director en el teatro.
- 7) Describe los significados del tiempo ficticio y el espacio ficticio en una producción teatral, cinematográfica o televisiva.
- 8) Utiliza el ritmo como un elemento del movimiento y del habla en la narración teatral.

9) Identifica las formas de manejo del espacio escénico y las utiliza para expresarse en escena.

#### VI.4.4. Competencias

Competencia que se favorece según el plan de Educación Artística 2011: Artística y Cultural. Conceptualizada como: *“Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural”* (SEP., 2011).

Para una mayor comprensión se realiza una matriz de competencias a favorecer así como requisitos.

COMPETENCIA GENERAL	REQUISITOS COGNITIVOS	REQUISITOS PROCEDIMENTALES	REQUISITOS ACTITUDINALES
Adapta un texto narrativo y/o personajes de la vida real, para crear un texto dramático –teatral-.	a)conoce los distintos componentes de un guión teatral.	a)elabora diálogos teatrales o para ser representados.	a) se integra con sus compañeros de grupo.
COMPETENCIA PARTICULAR (DISCIPLINAR)	b)distingue la diferencia entre un texto narrativo y un teatral.	b)escribe acotaciones propias de un guión o libreto teatral.	b) trabaja de manera colaborativa.
Escribe textos dramáticos propios y realiza los preparativos para su representación.	c)analiza las similitudes entre los diálogos teatrales y situaciones cotidianas.	c)investiga los distintos géneros teatrales. d)manipula vestuario, escenografía y/o una cámara o celular para grabar.	c)muestra disponibilidad al trabajo.

Tabla 11. Creación propia.

#### **VI.4.5.Recursos**

1. – **Plan de trabajo.** El plan se sugiere, sea en un bimestre, con dos horas como mínimo a la semana.
2. –**Los estudiantes.** El grupo debe ser heterogéneo, puede ser el mismo número de mujeres, que de hombres.
3. -- **El profesor.** Este tiene la ardua labor de crear situaciones en las cuales el alumno se sienta cómodo, seguro, en un estado mental relajado y por ende, sugestionable. La forma de lograr esto, es poniendo como base la música de corte selectivo, y proceder a un juego, canción –imitar al cantante original- e interpretación con títeres. Otra función básica del profesor, será el guiar mediante un andamiaje, a los alumnos de una manera tal que adquieran el método para lograr hacer una creación en la elaboración de un video juego; e inclusive podría propiciar el surgimiento de un método o técnica propia, en cada uno de sus alumnos.
4. – **El material.**
  - a) Salón de clases convencional y salón de artes. El salón de clase es también un factor categórico para un buen desarrollo de los alumnos así como del propio programa de intervención, por lo que es necesario que se encuentre limpio y confortable.
  - b) Salón de cómputo o celulares de los alumnos.
  - c) Textos dramáticos, bastante legible, o un video juego que sea elegido por los alumnos.
  - d) Vestuario, según requerimiento de cada historia.
  - e) Escenografía, según la requerida por cada equipo.
  - f) Grabadora o bocinas.
  - g) Música barroca del siglo XVII, la cual siempre debe haber sido, previamente, seleccionada, ya que es un elemento primordial en el buen

funcionamiento de este método – Arcangelo Corelli, Georg Friedrich Händel, Johann Pachelbel, Georg Philipp Telemann Johann Sebastian Bach; Antonio Vivaldi, W. A Mozart; J. Offenbach; J. Haydn; H. Berlioz; F. Chopin; E. Grieg; P. I. Tchaicovsky; L. Delibes; R. Schumann; y C. Debussy o música propuesta por alumnos, pero sin letra de preferencia.

#### **VI.4.6. Situación y Secuencia Didáctica**

Como se abordó en la metodología, esta planeación didáctica argumentada, se basará en el método de aprendizaje por “Proyectos”. Se retoman los siguientes pasos y se plantea su abordaje.

<b>1)Informar</b>	<b>4) Realización del proyecto</b>
<b>2)Planificar</b>	<b>5)Controlar</b>
<b>3)Decidir</b>	<b>6) Valorar, reflexionar (evaluar)</b>

1) El primer paso es informarles que se realizará un proyecto llamado “Soy el mejor escribiendo video- juegos”, por ello se platicará primero sobre: video-juegos y leyendas populares (como “La Llorona” y “El Callejón del beso” entre otros), y cómo podemos adaptar o escribir su guión.

2) Ya establecido lo anterior, se lleva a cabo el siguiente paso que es planificar. Se establece que todos los miembros del grupo participarán conjuntamente, además de formar equipos de cuatro a seis integrantes

Se planea y se les planteará, a los alumnos, que vamos a utilizar leyendas populares, textos dramáticos que, en los bimestres anteriores, ya habíamos leído e inclusive dramatizado. Se hará una recapitulación de todos los textos vistos anteriormente, así como de los sueños que han tenido en los últimos meses o semanas y de sus series favoritas hasta llegar a los video-juegos de su elección o situaciones que actualmente estuvieran viviendo y que quisieran compartir. Con base en estas preferencias y como antecedente se socializará, la habilidad que tienen en los video-juegos, cuáles son sus favoritos, qué historias cuentan y otros elementos.

3) Siguiendo con los pasos, se procede a decidir la mejor manera de llevar a cabo el proyecto en donde deciden los equipos, los video juegos que tal vez podamos buscar en clase para ver los “trailers”, y que se den cuenta de los riesgos que implica la decisión que tomen para dicho proyecto. También debe decidirse (negociarse) si basarán en un solo video juego o varios.

Enseguida se llevan a cabo los pasos 4) Realización del proyecto; 5) Controlar; 6) Valorar, reflexionar (evaluar).

#### ***VI.4.7. Estrategias de Intervención Didáctica***

Es importante destacar que durante este apartado se realizarán los pasos:

4) Realización del proyecto y 5) Controlar.

#### **Actividades de inicio<sup>9</sup>**

##### **1ª actividad**

Se procederá a realizar las preguntas generadoras:

¿Qué saben de los video-juegos?

¿Cómo surge la historia de los mismos?

¿Cómo se encuentra estructurada la historia?

¿Cómo saben quiénes son los protagonistas del video-juego?

¿Un video juego se parece a un texto dramático?

Después de esta actividad, detonante, viene la segunda, que será diagnóstica.

Aquí, cabe destacar la importancia de llevar a cabo un nuevo diagnóstico, para mi nueva situación de aprendizaje, debo explorar si existe un anclaje, cognitivo, de los elementos fundamentales y estructurales del texto dramático, tales como la identificación de personajes, el título, la estructura de acto, escena (s) y diálogos; de igual forma, si tiene significancia el uso del tiempo y espacio ficticios; sin olvidar el inicio, desarrollo del conflicto y el clímax. Todo esto, tomando como pretexto la

---

<sup>9</sup> El tiempo estimado para estas actividades será de entre diez y quince minutos.

historia dramática y los personajes de un video-juego -“The Last of us” “Grand theft auto”-, cuento, leyenda u otro.

Es importante para este diagnóstico, partir de la taxonomía de Bloom; indagar si existe un “*conocimiento*” de los textos dramáticos, la “*comprensión*” al poder discutir sobre alguna puesta en escena o video observado; la “*aplicación*” al realizar improvisaciones o ejercicios en el escenario; *análisis* en un debate o plenaria sobre la estructura dramática de cualquier drama; la *síntesis* que se realiza al elaborar el texto dramático de manera individual y finalmente la evaluación de todo el proceso.

## 2ª actividad

Se elaborará un andamiaje cognitivo, para diagnosticar, lo mencionado previamente (elementos fundamentales y estructurales del texto dramático); el andamiaje se llevará a cabo en el pizarrón con los siguientes elementos.

Título de la obra –guión  
“The Last \_\_\_\_\_ “

Personajes  
\_\_\_\_\_

Escribir el número de acto(s)  
\_\_\_\_\_

Escribir la escena  
\_\_\_\_\_

Diálogos:

El anterior andamiaje cognitivo, lo escribiré en el pizarrón; posterior a esto la idea será generar una Zona de Desarrollo Próximo, partiendo de lo establecido por Vygotsky, para que un alumno mas experto o yo mismo, inicie con las partes fundamentales del guión -texto dramático-, para que dicho esquema funja como un auténtico andamiaje.

Se procederá a anotar solo una parte del título del texto dramático, que construiremos colectivamente, pero solo a la mitad y preguntar si alguien puede completarlo para que pase al pizarrón a escribirlo; pediré un voluntario para aplicar

el siguiente paso del método de proyectos, para que puedan realizar la fase de autocontrol y aprendan a evaluar la calidad de su conocimiento.

De igual forma, otro alumno deberá anotar el nombre de los personajes –del drama-; enseguida de esto, se preguntará si quieren un acto, dos actos o acto único; con lo que se inclinarán por el número determinado de actos o acto único; subsecuentemente ya existirá quienes levanten la mano para participar y anotar el número de escena y los personajes con sus diálogos.

De esta forma, para realizar mi diagnóstico, generaré la Zona de Desarrollo Potencial, como andamiaje para que puedan construir un texto, predominando el trabajo colaborativo.

El resultado de este inicio, que será mi diagnóstico para mi nueva situación de aprendizaje, arrojará que mis alumnos, pueden o no, llevar a cabo todos los elementos de la taxonomía de Bloom, partiendo del trabajo colaborativo; por lo que ahora deberá realizarse este mismo trabajo, pero en los equipos ya establecidos.

#### **VI.4.8. Actividades de desarrollo<sup>10</sup>**

##### **1ª actividad**

Se trabajará en la sala de cómputo para complementar la información necesaria respecto al video juego elegido para la elaboración del texto dramático (tomará una clase o dos). Es importante señalar que se permitirá el uso del celular para poder indagar sobre el interés del alumno para la elaboración del proyecto, lo cual resultará motivante al permitirles el uso del aparato electrónico.

##### **2ª actividad**

Elaboración del texto dramático por equipos, tomando como base el que se elaboró de forma grupal durante el diagnóstico y andamiaje del inicio. La dinámica puede ser que cada uno de los integrantes redacten los diálogos, personaje por personaje, mismos que serán inventados y/o basados en el video juego u otro texto narrativo.

---

<sup>10</sup> Cada una de estas actividades se encuentra diseñada para realizarse entre 25 y/o 30 minutos.

### **3ª actividad**

Se llevará a cabo la lectura en voz alta del texto dramático que se generará en trabajo colaborativo y como resultado del diagnóstico. Posterior a esto se harán anotaciones sobre las características estructurales de un guión, la relevancia de los roles protagónicos y antagonísticos de los personajes y reflexión en torno a lo creado.

### **4ª actividad**

Se les pedirá integrarse, nuevamente, en equipos para organizarse y poder realizar una improvisación de máximo siete minutos. Dicha improvisación tendrá como tema principal o estructura literaria, el texto dramático creado colaborativamente; también podría ser la historia de su video-juego favorito, su último sueño, algún problema con sus papás y/o retomar alguna leyenda, así como obras de teatro vistas en bimestres anteriores. La improvisación se presentará frente al grupo, para que después, esta sirva como base, para que se pueda ir generando el andamiaje que sostenga la construcción de un guión teatral, en equipos, como producto final.

### **5ª actividad**

Esta actividad consistirá en llevar a cabo un ejercicio de relajación reflexiva para, seguir en el proceso de andamiaje hacia la construcción del guión teatral. Se les pide que se recuesten en el suelo –de duela-, cerrarán los ojos y seguirán las indicaciones para alcanzar la relajación deseada. Se les hará mención que todo ruido externo les ayudará a concentrarse y relajarse mas, que de hecho ningún ruido interrumpirá su proceso de relajación.

Se menciona que comiencen a visualizar una escena con el tema e inspiración que ellos quieran; al igual que se centrarán en los personajes que aparecen y sobre todo, poner atención en lo que dialogan dichos personajes. Se les da la instrucción: “Esta escena la observas con gran atención y detalle e identificas muy bien quienes la protagonizan y sobre qué discuten; igual puede ser basada en una anécdota, leyenda o video-juego”.

Se hace hincapié, en que es muy importante el darse cuenta de quienes están ahí, qué hacen, qué dicen, cómo inicia dicha situación, cuál es el conflicto, cómo se desenvuelve y cuál es la conclusión. Posterior a esta inducción, hacia el alumno, para la relajación, se les da instrucciones para que puedan incorporarse de manera lenta para que no se mareen.

### **6ª actividad**

En esta actividad, se llevará a cabo la dramatización –improvisación-, basada en las historias que visualizaron en el ejercicio de relajación –previo-. Estas improvisaciones se harán de igual forma en equipos, dependiendo el número de integrantes de la historia del alumno. En cada improvisación, realizada, también se llevarán a cabo comentarios y reflexiones, por parte de quienes actuaron y de quienes fueron espectadores.

### **7ª actividad**

Se hace una revisión de las primeras versiones del texto dramático, y con base en la experiencia de todas las actividades anteriores, se le da un último tratamiento a los guiones teatrales.

## **VI.4.9. Actividades de cierre<sup>11</sup>**

### **1ª actividad**

Se les solicitará que, de manera colaborativa, terminen de construir el guión teatral –al menos un tercer tratamiento-, tomando como base, las historias que habían visualizado en el ejercicio de relajación y que posteriormente improvisaron; también se les sugerirá el retomar cualquiera de los textos vistos, leyenda, cuento o de su video juego favorito.

### **2ª actividad**

El texto dramático, generado por equipos, será leído en clase ante todos los compañeros y se hará una retroalimentación, comentarios, sugerencias y otras aportaciones.

Se llevará a cabo una plenaria, para reflexionar en torno a las improvisaciones y lo que tuvieron que discutir al ponerse de acuerdo para la

---

<sup>11</sup> El tiempo estimado de estas actividades es de 15 hasta 30 minutos, ya que pueden ser al final de la clase o de proyecto.

improvisación. Ellos mismos podrían llegar a la conclusión de que, por ejemplo, los video-juegos, son leyendas urbanas o populares que se han adaptado para ser actuadas y que inclusive existen diversos textos que han sido llevados al teatro.

De esta forma, se cumplirá con el perfil de egreso, en donde es imperante utilizar el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, ya que se logrará elaborar un guión. De igual forma se argumentarán y razonarán situaciones, así como identificarán problemas para darles solución; esto se dará al improvisar una situación con cierto conflicto y llegar a su clímax; derivado de esto, también se dará el proceso de reflexión al realizar su texto dramático –guión-, para que finalmente, los alumnos tengan la habilidad de expresarse artísticamente.

Para la evaluación se utilizarán rúbricas y listas de cotejo, tanto para las actividades, como para el proceso de la situación de aprendizaje; con lo que se llevará a cabo una coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación (ver anexo “3” pág., 116).

### **3ª actividad**

Reflexión, valoración, socialización y evaluación en torno a lo realizado durante la clase. También se contempla la lectura de los primeros borradores del texto dramático.

### **4ª actividad**

De manera grupal se realizará la interpretación de alguno de los libretos y podrá llevarse a cabo en un video o representación teatral, para ser observado por sus mismos compañeros, como público.

De igual forma, es importante llevar a cabo los siguientes ejercicios y dinámicas:

#### **1- Ejercicios de integración y/o consolidación.**

##### ***A) Precisión***

Con estos ejercicios, el alumno adquirirá confianza y dominio sobre sí mismo, de igual forma, se le hará consciente, sobre el uso exclusivo de la voz para la

caracterización de un personaje; este tipo de ejercicios sirven como un primer acercamiento a la creación del libreto.

Ejercicio 1.

Se trabajará con títeres, creando una historia, la cual será primero definida por el profesor o compañeros, tendrá un máximo de duración de 5 minutos. El ejercicio consiste en que los alumnos le presten su voz a un títere, el cual tendrá que improvisar una historia verosímil e interesante; el hacer hablar a los títeres en forma sincrónica será labor del actor que le de vida.

### ***B) Improvisación, Precisión y Ritmo.***

Aquí los alumnos tendrán un enriquecimiento en su imaginación, debido a las imágenes que observen y que tendrán que dramatizar; la precisión es de suma importancia, ya que deberán sincronizar a sus compañeros; de igual forma tomarán consciencia de su ritmo interpretativo y del ritmo interpretativo de otros actores, ya que eso es categórico para una excelente interpretación en teatro. Asimismo tomarán consciencia de los cambios rítmicos que debe tener una voz, dependiendo de la situación que esté planteada en una foto que ellos hayan traído de su casa o imagen que se les presente.

Ejercicio 1.

El ejercicio consiste en dramatizar una escena con dos actores- máximo 5 minutos-, los cuales no deberán emitir la más mínima palabra, pero sí podrán desplazarse en el espacio; improvisarán la escena moviendo únicamente los labios, para que otros dos actores hablen por ellos; de esa manera deberán ser sincronizados en forma coherente, esto implica que el doblaje debe corresponder a sus gestos, movimientos y lenguaje corporal. Con este ejercicio a ambas partes se les entrena para tener seguridad, ya que tanto el que dobla como el que es doblado, toma consciencia del ritmo interpretativo, precisión al hablar y su capacidad de improvisación.

Ejercicio 2.

Con alguna fotografía o imagen, los alumnos tendrán que dramatizar una historia, con el uso exclusivo de su aparato fonador; esto debe ser con una voz distinta a la de ellos, y en una situación comprometedor para el buen fluir de la voz, tal vez un anciano después de una operación, un boxeador en plena pelea, un motociclista viajando en su motocicleta, una persona nadando, un futbolista corriendo, un astronauta con casco, un delincuente siendo torturado, etc.

### **C) Desarrollo de la atención y seguridad.**

Con estos ejercicios el alumno podrá desarrollar y/o consolidar su habilidad de reproducción auditiva y visual, mediante estímulos reales, como el tipo de sonidos que emiten distintos animales; podrá mimetizarse visualmente con situaciones que se dan en la vida diaria. Con estos ejercicios también agudizarán su órgano auditivo y su aparato fonador, al punto tal que puedan ser capaces de emitir cualquier tipo de sonido, gemido o voz.

#### Ejercicio 1.

Después de un ejercicio de relajación con música, el alumno deberá estar recostado en el piso, con los ojos cerrados; se procederá a reproducir una pista – auditiva- con efectos especiales de distintos animales; la instrucción será el reproducir con su aparato fonador esos sonidos que escuchen (leones marinos, elefantes africanos, guajolotes, gallos, gansos, patos, vacas, ovejas, chivos, borregos, cabritos, puercos, palomas y caballos, entre otros).

#### Ejercicio 2.

La dinámica es exactamente igual que en el ejercicio “1”, pero aquí sí podrán abrir los ojos y desplazarse por todo el espacio, imitando la postura y comportamiento actitudinal que podría tener el animal al cual están reproduciendo fonéticamente. Deben crear una mimetización con el animal de su elección.

#### Ejercicio 3.

En este ejercicio se requerirán dos voluntarios “A y B”; “B” tendrá que imitar al alumno “A”; esa imitación debe ser corporal, gestual y sonora. “A” deberá improvisar una escena donde sus movimientos serán muy grandes, asimismo sus

gestos deben ser muy sutiles pero bien definidos y con una variante constante; sus emisiones fonéticas deben ser las de algún animal o una máquina trabajando. Se pretende crear en los alumnos condiciones favorables; aprovechar circunstancias de la vida –estímulos reales-, e impulsarlos para que logren una competencia actoral creativa, la cual deberá ser individual y colectiva; para ello se aplicarán todas las actividades y estrategias descritas.

## **2.- Recomendaciones durante clase.**

- Siempre iniciar con un calentamiento físico para la clase.
- Explicar el tema, técnica o la dinámica establecida para la clase, las veces que sean necesarias.
- Permitir al alumno ensayar cuantas veces crea necesario.
- Evitar que el alumno se sienta con pánico escénico.
- No sobre corregir a un mismo estudiante durante su exposición práctica o teórica.
- Después de algún error de suma importancia, dar una breve explicación, sobre la falla.
- No permitir que los alumnos se corrijan entre sí, a menos que sea parte de la dinámica.
- El profesor deberá integrarse en el grupo como parte de un mismo equipo pero, siempre manteniendo el respeto, para no perder la figura de guía en el grupo.

### **VI.4.10. Productos Esperados<sup>12</sup>**

- 1) Borradores de texto dramático.
- 2) Historietas u organizadores gráficos, sobre video juegos, leyendas, cuentos u otros temas.
- 3) Estructura de un texto dramático.
- 4) Listado de vestuario requerido en cada equipo.
- 5) Requerimientos de la escenografía y utilería.

---

<sup>12</sup> Ver imágenes en anexo “6”.

- 6) Texto dramático final.
- 7) Reflexión escrita de lo experimentado en clase, en donde se enmarcarán, los retos, experiencias y aprendizaje.

### ***VII. Plan de Evaluación***

Es en este apartado donde se llevará a cabo el paso 6) Valorar, reflexionar – evaluar-, del método de proyectos. La evaluación debe realizarse en todo el proceso de construcción realizado por los alumnos. No debe olvidarse que el aprendizaje significativo es una actividad progresiva que se valora, únicamente, de manera cualitativa.

El proceso de evaluación proporciona información que permite tomar mejores decisiones. Es un proceso de análisis e interpretación que se realiza de manera formativa, integral y participativa que retroalimenta todo el proceso. Es importante destacar que define la calidad académica del profesor, al tiempo que, del alumno, el proceso de estudio y la adquisición de diferentes tipos de habilidades.

Partiendo de la Teoría de Piaget (1990), se puede hipotetizar que estos alumnos se encuentran en el estadio de las operaciones formales, ya que deben ser capaces de lograr un pensamiento hipotético- deductivo; con lo que podrán crear esquemas operatorios formales. Al consolidar la construcción de su texto dramático, los alumnos serán capaces de realizar deducciones mediante ciertas hipótesis, en donde ellos construirán una historia entrelazada con el principio, desarrollo (planteamiento de conflicto) y desenlace (resolución del conflicto), por lo que sus procesos de abstracción serán tales que podrán ordenar acontecimientos sucesivos.

Con esto se reflejará el grado de aventura y el querer experimentar nuevas experiencias al tener un pensamiento crítico y altamente creativo (características del pensamiento hipotético-deductivo, planteado por Piaget, 1990). El logro se enmarca en las operaciones formales, debido a que el lenguaje es transportado al lenguaje de las ideas y la escritura.

Por el lado de las dificultades, a estos alumnos les será necesario la construcción mas rebuscada y ampliada de un texto dramático, pero a medida que se lleve a cabo la “Apreciación”, la “Expresión” y la “Contextualización”, se podrá lograr ello. No debe olvidarse que el construir un texto dramático requiere del uso de competencias comunicativas, así como de habilidades y herramientas que paulatinamente se irán adquiriendo o desarrollando, según sea el caso.

De tal forma, y como ya se había mencionado, la evaluación se desprenderá de rúbricas y listas de cotejo<sup>13</sup>, en donde será una coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. De tal forma que lograrán los aprendizajes esperados al consolidar los conocimientos previos.

Subsecuentemente, la retroalimentación se lleva a cabo en diferentes momentos. El primero será de manera grupal, para dar señalizaciones generales y lograr un encuadre para felicitar, a todos, por el gran esfuerzo que realizarán y su compromiso para llevar a buen término el trabajo, mediante el método de proyectos. La dinámica será una plenaria, en donde se socializará la reflexión de todo el proceso hasta el resultado final, destacando que lo mas importante de todo, es el proceso que seguimos y las conclusiones que obtengamos, tanto grupal como individual. Se destacarán los retos, las dificultades y las virtudes detectadas a partir del proceso.

Finalmente, se les hará entrega de los trabajos con comentarios y la evaluación final, con lo que se realizará la retroalimentación de manera individual y grupal además de señalar, a los alumnos en cuestión, si su trabajo ha cumplido con los requerimientos establecidos en clase y sobre todo en la rúbrica y las listas de cotejo. De igual forma se dialogará sobre los retos enfrentados, las dificultades, las virtudes detectadas y lo que les deja de manera grupal e individual todo el proceso llevado a cabo.

---

<sup>13</sup> Ver anexo “3”.

## VII.1. Resultados de Intervención

Esta intervención se ha llevado a cabo con el grupo de segundo de secundaria de la escuela secundaria Técnica número 48 Narciso Bassols y se realizó durante el cuarto y quinto bloque de la asignatura de Artes – Teatro.

Todo este proceso se evaluó mediante una batería de pautas de evaluación, listas de cotejo y rúbricas<sup>14</sup>, para saber si se han alcanzado los aprendizajes, ya sea de manera individual y colectivamente.

Se destaca que parte de los indicadores de logro se observan en la rúbrica para creación colectiva del texto dramático, la cual fue evaluada por ellos mismos.

De tal forma, en el indicador “estructura”, la totalidad de los alumnos consideran que crearon una historia dramática como al menos dos personajes; su obra tiene un principio desarrollo y clímax; además de señalar un título y los personajes que participan, por lo que se considera un logro.

En el indicador de “contenido”, en su mayoría –mas del 60 %- consideran que su texto tiene los siguientes tres elementos: escenas, diálogos y conflicto.

En el siguiente indicador que es “coherencia y cohesión”, la autoevaluación se dio en el sentido que eventualmente establecieron los roles de protagonistas, antagonistas y secundarios, además de utilizar pocas acotaciones y/u otros elementos teatrales, de tal forma que también se considera un logro.

El indicador de tiempo de elaboración”, la gran mayoría –mas del 70%- consideran que les tomó mas tiempo del requerido.

Finalmente en el indicador originalidad, los alumnos consideran que su historia se basó en un texto narrativo u otras historias.

Con lo anterior se destacan los indicadores como logros alcanzados, sin dejar de destacar la falta de tiempo para que pudieran desarrollar mas escenas con diálogos, sin embargo, la autoevaluación fue de buena a excelente en los indicadores, por lo que cada uno de los indicadores se consideran un logro.

---

<sup>14</sup> Ver instrumentos en anexo “3”.

De igual forma se les aplicó una pauta de autoevaluación para el proceso en la construcción del texto dramático, la cual refleja los logros y aciertos de dicho proceso, ya que en cada uno de los indicadores arroja lo siguiente: la gran mayoría – mas del 90 %- considera que sí participaron activamente al construir el guión que se hizo colaborativamente; sí participaron en la lectura del texto creado, aunque aquí se destaca que una pequeña cantidad –menos del 10 %- consideraron que no sucedió así, por lo que se puede señalar como una falla en su proceso; la gran mayoría –mas del 94 %- de los alumnos se autoevaluaron con un “sí” al hablar de realizar una improvisación con base en el texto, pero es importante destacar que una parte, aunque minoritaria -6 %- consideró que no; todos se evaluaron con un “sí” a la participación en el ejercicio de relajación; en lo que respecta al indicador de realizar una improvisación con base en el ejercicio de relajación, también fueron una gran mayoría –mas del 80 %, por lo que se destaca como logro y acierto; el construir un texto dramático individualmente, se autoevaluaron con un “sí” en el total de autoevaluados; y finalmente en el indicador de haber leído frente al grupo el guión construido, fue un “sí”.

Ahora bien, en cuanto a la pauta de auto-evaluación en la elaboración de un texto dramático se dieron los siguientes resultados de logro: “sí escribimos al inicio los personajes que intervienen en el texto dramático”; “sí dividimos el texto dramático en escenas”; sí a “nuestro texto dramático tiene un principio, desarrollo y clímax”; sí a “nuestro texto dramático es original”; sí a “utilizamos diálogos largos para los personajes”; sí a “establecimos acotaciones en nuestro texto”; finalmente sí a “tiene título nuestro texto dramático”.

En cuanto a este tipo de instrumentos se destaca, también, la pauta de co-evaluación para la improvisación dramática. Los alumnos consideran que sus compañeros “sí mostraron la tranquilidad en el escenario”, salvo una mínima parte, por lo que se destaca como logro; “el equipo habla con claridad –menos del 5%-”, se subraya que fue una falla, ya que una gran parte coincidieron en que no lo fue; consideran que el equipo observado llamó la atención del público; coincidieron que en su mayoría utilizaron todas las zonas del espacio escénico; fue dividido en el

indicador de “introducir conflicto a la historia” por lo que no fue totalmente alcanzado; en su total mayoría indicaron que los equipos hicieron caso de la cuarta pared teatral y finalmente fue dividido el aseverar que se concluyó la improvisación con un clímax.

También se les aplicó un breve cuestionario en donde expresaron “lo que les pareció el proyecto”, sobre “qué cambiarían del proceso llevado a cabo” y “qué fue lo que cambió en sus personas”. Los resultados se pueden apreciar en la siguiente tabla “12”, donde se resumen las autoevaluaciones.

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA INTERVENCIÓN	
1.-¿QUÉ TE PARECIÓ LA FORMA DE ABORDAR ESTE PROYECTO?	<p>Muy buena porque aprendí a hacer textos dramáticos, también a actuar los textos que hicimos, también construir escenarios.</p> <p>Es muy bueno porque nos juntamos y podremos saber como trabajar en equipo y poder organizarse y decidir qué vamos a poner.</p> <p>Me pareció adecuada la forma de abordar el proyecto, porque así aprendimos a trabajar en equipo, ya que no sabemos y yo deseo trabajar mas.</p> <p>Muy bien porque todo el equipo aborda su opinión.</p> <p>Me pareció perfecta porque mi equipo sí trabajó y no nos da pena pasar a actuar.</p> <p>... y también nos ayudaron las clases de relajación.</p> <p>Me pareció bien porque así aprendimos a actuar y a aportar ideas sobre el proyecto.</p> <p>Muy bien fue interesante tener que crear diálogos entre personajes de leyendas.</p> <p>... la parte de la relajación fue muy interesante.</p> <p>Me gustó mucho, me sentí preparada para abordar los diálogos en el escenario con mis compañeros de teatro y convertir en pequeños actores.</p> <p>Muy interesante ya que cada uno de mi equipo si poníamos ideas para nuestros diálogos.</p> <p>Muy bien como iniciábamos en equipo para anotar de la obra que hacíamos, como nos ponía hacer relajación y en grupo.</p> <p>Me gusta la manera de trabajarlo porque así nos fuimos soltando en el escenario y así se nos fue quitando mas la pena.</p> <p>Bien aunque creo que se alargó demasiado en ciertos puntos y no se le dio suficiente tiempo a los equipos para que ensayaran individualmente.</p> <p>Pues muy buena porque aprendí a trabajar en equipo con personas o compañeros con los que casi no les hablaba y nos pudimos llevar bien.</p> <p>Me pareció espectacular nunca había hecho estas cosas.</p>
2.-¿QUÉ COSAS CAMBIARÍAS DEL	Estar más en equipo para saber mas conocimientos de otra persona y también para

<p>PROCESO QUE SE SIGUIÓ EN ESTE PROYECTO Y POR QUE?</p>	<p>hablamos y llevarnos mejor como grupo y equipo.</p> <p>Paulatinamente para mí el proceso fue simple.</p> <p>Ponernos mas al corriente.</p> <p>No cambiaría nada; sin embargo quería salir mas frecuentemente al salón de Artes.</p> <p>Nada.</p> <p>Cambiaría el desarrollo de la historia porque es muy corto.</p> <p>Cambiaría los ejercicios de relajación... ya que requieren mucho tiempo.</p> <p>Sería echarle mas ganas a la hora de actuar para que realmente no se vea falso e impacte al público.</p> <p>Que presionaban mucho y era muy difícil.</p> <p>No leer ni representar el texto para que así sea sorpresa a la hora de presentarlo para que el público quede sorprendido y esté desesperado por querer saber de qué se trata.</p> <p>Acortaría el tiempo dedicado a los ejercicios de relajación y brindaría mas énfasis en prácticas simultáneas en el salón de artes o el patio y eliminar la lectura de diálogo y ensayo de un sólo equipo.</p> <p>Pues casi nada porque todos trabajamos bien en equipo y además nos pudimos conocer mejor y a saber como hacer una obra de teatro.</p>
<p>3.-¿QUÉ COSA CREES QUE CAMBIO EN TI EN EL DESARROLLO DE ESTE PROYECTO?</p>	<p>Más pensamiento en la forma de trabajo porque teníamos que pensar para hacer las cosas bien y poder captar bien los apuntes para luego poder hacer bien las cosas.</p> <p>Mi carácter un poquito.</p> <p>Una cierta habilidad de controlar ideas y tomar concordancia al texto. La satisfacción de haber creado una obra con mis ideas.</p> <p>Que yo sé cómo trabajar en equipo y sé como organizarme y trabajar más con mi imaginación.</p> <p>Me cambió mucho, dar razonamiento y también que pude convivir con mis compañeros.</p> <p>Pues que ahora sí sé trabajar en equipo.</p> <p>Cambió mi aprendizaje porque aprendí nuevas cosas y sentí mas cosas nuevas.</p> <p>Que ahora me gusta pasar a trabajar en equipo, y se me quitó la pena de pasar a actuar.</p> <p>Muchas cosas, en cómo actuar y cómo expresarme... en la forma de dirigirme.</p> <p>Pues la imaginación creo que imaginé muchas cosas para poder crear diálogos...igual me volví mas creativo y mas pensativo.</p> <p>Mi disponibilidad, creatividad, mi volumen de la voz, imaginarios, compañerismo, como mi caso con los demás, cooperación, seguridad confianza y auto-estima.</p> <p>Motivarme mas a mi obra.</p> <p>Mi aprendizaje porque cada día hasta el momento estoy aprendiendo nuevas cosas diferentes.</p> <p>Cómo trabajar en equipo, ayudar a las personas que no pueden, y hacer el trabajo por igual.</p>

	<p>Tener mas confianza en mi misma y dejar la pena a un lado.</p> <p>A lo largo de este proyecto tuve un buen inicio con actitud y disponibilidad al trabajo; sin embargo tuve un declive a mediados de el proyecto y presenté actitudes desinteresadas ante el proyecto y en trabajo, pero finalmente tuve un reanime de actitud y entendí mejor mi trabajo y actitud a la hora de representar mi proyecto.</p> <p>Cambió, que supe hacer las obras de teatro y en llevarme bien.</p>
--	--

Tabla 12. Creación propia.

## VII.2. Evaluación de Intervención y Hallazgos

Derivado de la evaluación por parte de los alumnos, se puede concluir que los objetivos se alcanzaron, ya que los alumnos así lo han percibido y se puede observar en la tabla “12”, de donde se desprende el siguiente análisis.

En lo que respecta a la forma de abordar este proyecto, al alumnado le parece que ahora ya saben hacer textos dramáticos, han aprendido a trabajar en equipo, organizarse y tomar decisiones colaborativamente. De hecho la pena desapareció y su habilidad para relacionarse creció. Por esto se puede hablar de consolidación en los objetivos, ya que se generó interés en los alumnos y alcanzaron motivación y un autoconcepto eficaz.

En el aspecto de cambiar algo del proceso, se puede aterrizar que desean trabajar mas en quipos para interactuar con otros compañeros, salir del salón convencional, aunque se dio un énfasis en no querer cambiar nada del proceso.

De esto se puede destacar que ahora los alumnos buscan trabajar colaborativamente, y ello les ayuda a enfrentar la realidad que les circunda de manera crítica y significativa, a nivel personal y social.

Ahora bien, en lo relativo a los cambios que tuvieron los alumnos durante el desarrollo de este proyecto, se resalta que fue en este campo donde se presentaron una gran cantidad de hallazgos. Por ejemplo la parte cognitiva, ya que ellos hablan del pensamiento, imaginación, creatividad, y razonamiento. De igual forma, al hacer mención e inclusive reconocer estos procesos cognitivos, se habla de una metacognición.

También mencionan la conducta cuando aseguran que deben captar bien las cosas para poder hacerlas de manera correcta, lo que también implica la

metacognición, pues ahora se encuentran con la consciencia y/o reconocimiento de qué estrategia tomar para poder aprender mejor, además de identificar que su aprendizaje ha cambiado. Otro hallazgo se puede considerar el cambio de carácter de los alumnos, y ello implica el reconocer que este proceso los llevó a lograr la autorregulación, pues como ellos lo mencionan ahora saben motivarse más.

Finalmente, una gran meta alcanzada es la interacción social, pues ahora se encuentran más interesados en ayudar a otras personas que no pueden realizar una tarea o hacer el trabajo igual que ellos, además de llevarse mejor con otros compañeros, cuando antes no era así.

### **VII.3. Conclusiones Finales Post-test y Metas**

Finalmente se llevó a cabo la evaluación del autoconcepto logrado, la motivación y la autorregulación mediante la misma escala del diagnóstico, pero adaptada para que fuera un post-test, en donde se destacan las áreas de oportunidad – carencias-, percepciones y fortalezas de los alumnos.<sup>15</sup>

Derivado de los resultados del post- test<sup>16</sup>, se destacan los siguientes logros, metas y aunque pocas, también hay fallas. Dicho post-test arrojó como resultado que el haber trabajado el proyecto en equipo, ayudó a comunicar más regularmente, muchas veces y siempre las necesidades, deseos y pensamientos de los jóvenes, además de motivarles, para tener muchas veces y siempre, más ganas de trabajar; esto sin hacer de lado que regularmente y siempre el profesor ahora les hace ver su participación como una buena contribución en clase ya que ahora sí, considera el estado de ánimo y los intereses de los alumnos, por ello se destacan estos logros, pues en el diagnóstico se habían dado resultados contrarios. De esta forma, el gran acierto es el haber logrado una mayor motivación en los alumnos, además de alcanzar la meta de aumentar la autoestima y una mayor autorregulación en los aprendices.

---

<sup>15</sup> La escala post-test se puede apreciar en el anexo "4".

<sup>16</sup> Todos los resultados del post-test se pueden apreciar en las tablas que se presentan en el anexo "5".

Subsecuentemente, otro logro y meta es el hecho de que gracias a haber trabajado, el proyecto en equipo, actualmente, antes de empezar las actividades en clase, planean muchas veces y siempre, lo que harán; igualmente un alto porcentaje de alumnos -73.3 %-, ahora piensan las cosas muchas veces y siempre antes de contestar, al igual que decirse palabras de ánimo al realizar una tarea. Paralelamente, una gran meta a destacar es la disminución de aquellos alumnos que nunca continúan pensando en lo que vieron en clase, al terminar su jornada educativa, solo un 10% del total, por ello y sumado a lo anterior, se puede afirmar que el logro y meta mayor se alcanzó al lograr que los alumnos se autorregularan debido a esta intervención.

El resultado del indicador “Ético- Moral post-test”, es que ahora “el proyecto, realizado en equipo, les ayudó a pensar mas las cosas antes de hacerlas”, además el haber trabajado el proyecto colaborativamente, contribuyó a que “cuando los molestan responden pero, pensando mas en las consecuencias”; de igual forma favoreció a que si alguien no está de acuerdo con ellos, “muchas veces y siempre, respetan los puntos de vista de otros”, incluso ahora sólo una minoría -6.7 %- no respetan las normas de convivencia, por ello se ratifica a la autorregulación como otra gran meta y objetivo logrados. Al parecer, esto se pudo alcanzar, gracias, también, a las virtudes del método de proyectos.

En lo que respecta al indicador de “Aspecto Físico post-test”, se destaca como meta el hecho de que solo una mínima -3.3 %- parte de los alumnos, no se sienten conformes con su cuerpo al pasar a improvisar, en el momento que lo hacen en equipos; de igual forma, gracias a que trabajaron, el proyecto en equipo, consideran que se ven bien aunque no se arreglen y sin hacer de lado que el haber trabajado el proyecto colaborativamente, contribuyó a que, ahora les gusta participar mas y/o hablar frente a sus compañeros, regularmente, muchas veces y siempre, por todo lo anterior se puede aseverar que se lograron alcanzar los objetivos referentes a motivación, autoconcepto y autorregulación.

En lo que se refiere al “Manejo de la Atención post-test”, se destacan como metas, el hecho de que un alto porcentaje de alumnos -93.3 %- consideran que el

proyecto, realizado en equipo, les ayudó a evitar distraerse para aprender; también contribuyó a que su atención estuviera mas centrada en las actividades de clase; además gracias a que trabajaron, el proyecto colaborativamente, ahora el 97% de alumnos se dan cuenta cuando algo los distrae en clase; finalmente otra meta digna de destacar es que el 100% de alumnos, participantes, ahora se dan cuenta mas rápidamente cuando cometen errores.

Subsecuentemente el indicador “Autoevaluación post-test” nos refleja logros, ya que son la gran mayoría -96.7 %- los alumnos quienes consideran que el haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que revisen sus exámenes, actividades y/o tareas, para saber si están bien hechas. También se destaca el aumento significativo de aquellos alumnos que se perciben al hacer mejor las cosas y quienes se consideran con tantas habilidades para aprender como sus compañeros.

Ahora bien, con base en las metas y logros ya expuestos además de adherir los resultados del indicador “Social post-test”, se puede concluir que gracias al proceso que se siguió, otras grandes metas alcanzadas son: el alumnado, procura trabajar mas en equipo en su gran mayoría -93.3 %-: de igual forma el haber trabajado con dicho proceso, contribuyó a que si alguien no está de acuerdo con ellos, ahora respetan su punto de vista, con un porcentaje de casi 97%. Debe destacarse que ahora se encuentran mas dispuestos a ayudar a quienes lo necesitan y a buscar ayuda cuando ellos mismos la necesitan, por lo que el gran logro es que se dio una consolidación en el saber trabajar colaborativamente. Así mismo es importante trabajar con el restante 3% que no respetan el punto de vista de otros y se considera como un margen de error en esta parte del proceso.

Es importante concluir y como se destacó en el diagnóstico, que la metodología de enseñanza fue, también, una variable importante, que se vio reflejada en la motivación, autorregulación y el alcanzar un mejor autoconcepto como se aprecia en lo ya presentado. Los alumnos tuvieron una mejor actitud para participar, trabajar en equipo, para autorregularse y generar un buen autoconcepto.

Con este programa de intervención, se han dado a conocer experiencias innovadoras en la asignatura de educación artística, mediante la metodología basada en proyectos de trabajo colaborativo, al tiempo que también se ha consolidado al arte como un proceso de documentación, investigación y reflexión, por lo que los objetivos mencionados en el planteamiento de la preocupación, también fueron alcanzados.

Debe destacarse que siempre se estuvo en búsqueda de la motivación en los educandos. Este proceso se condujo a generar dinámicas de cooperación que les permitiera, a los alumnos, enfrentar la realidad que les circunda de manera crítica y significativa, a nivel personal y social. En todo momento se retomó el enfoque didáctico en la práctica de las artes, en donde se busca fortalecer la autoestima para valorar y respetar las diferencias, tanto personales al tiempo que comunitarias para ayudarles a interpretar el mundo y apropiarse de él de manera sensible (SEP., 2011).

De igual forma se destaca que este programa de intervención, fue construido no para cumplir simplemente con un requisito de posgrado, sino para incentivar el proceso de “*pensamiento-acción- reflexión*” en todo aquel docente o persona que se interese en el aprendizaje de cualquier aprendiz y que tenga alcance a este documento.

No está de mas reiterar la triangulación que debe darse entre autoconcepto, autorregulación y motivación, así como todo aquello que de ellos se derive, pues este programa estuvo enfocado con la asignatura de artes, pero no cabe duda que nuestros alumnos en todo momento, hacen uso de esta triangulación para poder aprender en cualquier contexto y ello hace imperante que los profesores de cualquier asignatura, consideren esta misma triangulación; por ello este trabajo puede ser trasladado a cualquier asignatura considerando todo el conjunto de variables, pero siempre anteponiendo que todos los aprendices son seres con los elementos ya mencionados.

Finalmente, se espera que este programa de intervención sirva, también, para futuras investigaciones que enriquezca, complemente o desarrollen una extensión de la misma. Se sugiere, por ejemplo, una línea o enfoque neuropsicológico de la

autorregulación, pues uno de los aspectos de la maduración neuronal, del individuo, que aparece como más relevante para el desarrollo de la autorregulación, se refiere a la maduración de las redes atencionales; dado que las estructuras cerebrales implicadas en las diferentes redes atencionales, maduran a diferente ritmo, las habilidades de autorregulación de los individuos también variarán en el tiempo en virtud de tales cambios madurativos (Ato, González y Carranza, 2004).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser K., (1999). *Psicología de la educación*. México. Ed, Alfaomega.
- Ato, E., González, C., y Carranza, J. (2004). *Aspectos Evolutivos de la Autorregulación Emocional en la Infancia*. Vol. 20. Num 1. 69-79. España. Recuperado el 1 de noviembre de 2016 de: [http://www.um.es/analesps/v20/v20\\_1/07-20\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v20/v20_1/07-20_1.pdf)
- Arteaga C., González M. (2001). *Diagnóstico. En desarrollo comunitario*. Pp. 82-106. México. UNAM.
- Ausubel, D., (1980). *Psicología Educativa. Un enfoque cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid. Espasa- Calpe.
- Barkley, R. (2011). *Las funciones Ejecutivas y la Autorregulación como Fenotipo Ampliado*. Fundación Activa. Tomado el 1 de noviembre de 2016 de: [https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es\\_es/images/conferencia-3-las-funciones-ejecutivas-autorregulacion-parte-1\\_tcm1069-211590.pdf](https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/images/conferencia-3-las-funciones-ejecutivas-autorregulacion-parte-1_tcm1069-211590.pdf)
- Bower, T. G. R. (1983). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Bullock, M., y Lutkenhaus, M. (1988). *The Development of volitian behavior in the toddler ears*. *Child Development*, 59, 664- 674.
- Bruner, J.S. y Palacios, J. (2004). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid. Ed. Morata.
- Dale, (1998). *Evaluation frameworks for development: Programs and projects*. En García B., (2010). *Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa*. Jalisco.
- Espíndola, J. (1996). *Fundamentos de la Cognición*. Pearson, Addison Wesley. México.
- Everly y Michell (1999) en Monereo (2010). *La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. *Revista iberoamericana de educación*. No 52.

Esteve J.M. (2004) en Monereo, C., (2010). *La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. *Revista iberoamericana de educación*. No 52.

Fernandes, F., Bartholomeu, D., Marín, F., Boulhoca, A., y Fernandes, A., (2005). *Funcionamiento diferencial de ítems para avaliar a agressividade de universitarios*. *Revista de Psicologia. Reflexao e Crítica*, Vol. 21. Núm. 3. 476-481. Recuperado de : <http://132.248.9.195/ptd2015/agosto/086181088/Index.html>

Ferrán, M., (2001). *SPSS para Windows, Análisis Estadístico*. México. Mc Graw Hill.

Flavell, J. H. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, Ed. Paidós, Buenos Aires 1979.

Fuster, J. (1977). *Como potenciar la autorrealización*. Bilbao. Mensajero.

García, L. y Moya, J. (1993). *Historia de la Psicología* 11.Ed. SXXI.

Gerardo H.R. (2012). *Miradas Constructivistas en Psicología de la Educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York. Basic Books.

González Garza, A. (1987). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.

González González T. Tomado de [www3.diputados.gob.mx/cámara/content/educación](http://www3.diputados.gob.mx/cámara/content/educación) (ponencia Regulación Artística y Programas de Estudio. Mesa 5 educación básica.

Graciano, W., (1997). *Probing the Big Five in Adolescence: Personalit and Adjustment during a developmental Transition*. *Journal of Personality*, vol. 60, num. 2, 425- 439. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2015/agosto/086181088/Index.html>

Guzmán, J.J. (2005). *La perspectiva humanista en la educación*. México. UNAM.

Guzmán, J.J. (2006). *La enseñanza centrada en el aprendizaje. El fundamento psicopedagógico de las competencias*. Capítulo 6. México. UNAM.

- Hamachek, D. E: (1987). *Humanistic psychology. Theory, postulates and implications for educational processes*. En J. Glover y R. Ronning (Eds.) *Historical foundations of educational psychology*. N. York: Plenum Press.
- Hamilton, L., Stecher, B. y Klein, S. (Eds.) (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Mónica, CA: Rand Corporation. En Martínez. F. (2012).
- Heather, N. (1981). *Perspectivas radicales en psicología*. México: Compañía Editorial Continental.
- Hegel. G. (1991). *Escritos pedagógicos, trad., Arsenio Ginzó*. España: Fondo de cultura económica.
- Hernández, R.G. (2002). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós Educador.
- Hernández, R.G. (2012). *Miradas Constructivistas en Psicología de la Educación*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Huertas, J.H. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires.
- Joyce, B., Weil, M. y Calohoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Karoly, P., Boekaerts, M., y Maes, S., (2005) *Toward consensus in the pshychology of self regulation: How far have we come? How far do we have yet to travel? Applied Phycology : an international Review*. 52, 2. 300, 311.
- Kohlberg, L. (1986). *A current statement of some theoretical issues*. En Santrock, J. (2006). *Psicología del Desarrollo, el Ciclo Vital*. México. Mc Graw Hill.
- Latorre A., (2007). *La Investigación Acción*. Barcelona. Graó.
- Lickona, T. (1997) *La educación del carácter*. México: Instituto de Fomento e Investigación Educativa.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Gordon and Breach Science Publishers. New York. Recuperado 25 de enero de 2017. [www.actrus.ro/biblioteca/anuare/2003/SUGGESTOPEDIA.pdf](http://www.actrus.ro/biblioteca/anuare/2003/SUGGESTOPEDIA.pdf)
- Martínez, R. F. (2005). *El Sistema Nacional de Evaluación de México*. México. INEE.

- Martínez, R. F. (2012). *El futuro de la evaluación educativa*. Revista electrónica de educación. México. Sinéctica 40 [www.sinectica.iteso.mx](http://www.sinectica.iteso.mx)
- Martínez, M. (2000). *La investigación –acción en el aula*. Agenda académica Vol. 7. No. 1. Universidad Simón Bolívar.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper y Row.
- Maslow, A.H. (1988). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Mollà, F.M. (2007). *Propuesta de un modelo de diagnóstico educativo*. Valencia.
- Monereo, C. (2010). *La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. Revista iberoamericana de educación. No 52.
- Nieva, A.R. (2015). *El autoconcepto familiar y físico en alumnos de una escuela secundaria técnica del Distrito Federal (tesis de pregrado)*. Fes –Zaragoza. UNAM. México.
- Papalia, D.E. y Sally, W. O. (1985). *Psicología*. México.
- Patterson, C.H. (1982). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México: El Manual Moderno. pp. 296-353.
- Pereda, S., Menéndez, M. C., Mori, A., Méndez, J., Conesa P. J. y Núñez, A. (1990). *Motivo de Logro, Locus de Control, OTF y Rendimiento Académico*. Revista de Psicología General y Aplicada, 43 (2), 217-224.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP/Graó (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Piaget, Jean. (1990). *Mecanismos del desarrollo mental*. Ed. Psicología y Educación.
- Piaget, Jean. (1980). *Psicología del niño*. Madrid. Ed. Morata.
- Piqueras Rodríguez, J., y Ramos Linares, V., y Martínez González, A., y Oblitas Guadalupe, L. (2009). *Emociones Negativas y su Impacto en la Salud Mental y Física*. Suma Psicológica, 16 (2), 85-112.

- Ramos, M. *La motivación y su relación en el rendimiento académico*. Obtenido el 2 de noviembre de 2016 de: <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/3064/1/Trabajo.pdf>
- Reeve, J.M. (2010). *Motivación y Emoción*. México. Mc Graw Hill.
- Rogers, C.R. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Salomon G. (1993). *Cogniciones distribuidas*. Argentina. Amorrortu editores.
- SEP. (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9. 185- 211.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del Desarrollo, el Ciclo Vital*. México. Mc Graw Hill.
- SEP., (2012). *La Evaluación durante el ciclo escolar. Serie: Herramientas para la Evaluación en Educación Básica*. México.
- SEP., (2011). *Plan de Estudios*. México.
- Siaulytiene, D., (2002). *Métodos Activos en la Educación Artística en Lituania., en Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada; #124; vol. XXXII. UNESCO*.
- Suárez, R. (1989). *La educación. Su filosofía, su psicología, su método*. México: Trillas.
- Suls, J., (1982). *Comparison processes in relative deprivation: a life span analysis. In J. M., Olson, C.P., Herman y M. P., Zanna (Eds.). Relative deprivation and social comparison: The Ontario Symposium (Vol. 4 pp. 95-116). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum*.
- Zimmerman, B (2000) *Attaining Self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boakerts, P. Pintrich y M., Zeidner (Eds.), Handbook of self- regulation. San Diego, Academic Press, pp. 13-39*.
- Tamayo M. (1997). *En Bañón R., y Carrillo E. (1997). La nueva administración pública. Madrid. Alianza universidad textos*.

- Tejero, P. (1999): «Panorama histórico-conceptual del estudio de la atención», en E. Munar, J. Roselló y A. Sánchez-Cabaco (coords.), *Atención y Percepción*. Madrid, Alianza, pp. 33-62.
- Tippelt, R., y Lindemann, H. (2001). *El Método de proyectos*. Ministerio de Educación. El Salvador.  
[http://132.248.239.10/cursos\\_diplomados/diplomados/basico/colima07/5\\_material\\_didactico/productos\\_didac/met-proy.pdf](http://132.248.239.10/cursos_diplomados/diplomados/basico/colima07/5_material_didactico/productos_didac/met-proy.pdf)
- Thoresen, C. E., y Mahoney, M. j. *Behavioral self-control*, Nueva York: Holt, Rinehart y Winston. 1974.
- Torres, J. A. y Vargas G., (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*. México. Editorial Torres Asociados.
- Tudela, P. (1992). *Atención*. En J. L. F. Trespalacios y P. Tudela (Eds.), *Atención y Percepción*, (Cap. 4), Ed. Alhambra: Madrid.
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento; Informe Mundial de la UNESCO*.
- Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría de Desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pleyade.
- Vygotsky, L. (1973). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation (Trabajo y motivación)*. New York: Wiley.
- Organización del Bachillerato Internacional. (2004). *Programa de los años intermedios*. Suiza.

## ANEXO 1

	<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 098 D.F. ORIENTE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA</b>	
---	---	--

### ESCALA DE AUTORREGULACIÓN Y AUTOCONCEPTO ESCOLAR (EAAE)

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: M F Fecha \_\_\_\_\_ Grado escolar: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Ahora te voy a presentar unas afirmaciones que se refieren a qué piensas, cómo te comportas y cómo te sientes en diferentes situaciones. Lee cuidadosamente cada una de las oraciones que se te presentan y marca con una "X" si sucede:

NUNCA=1

POCAS VECES=2

REGULARMENTE=3

MUCHAS VECES =4

SIEMPRE = 5

	NUNCA	POCAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. Habitualmente, pienso las cosas antes de hacerlas.	1	2	3	4	5
2. Sé que debo evitar distraerme para aprender en Artes.	1	2	3	4	5
3. Cada que termino un examen o una tarea la reviso para saber si está bien hecha.	1	2	3	4	5
4. Me siento conforme con mi aspecto físico.	1	2	3	4	5
5. Comunico mis necesidades, deseos y pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Creo que las cosas que hago están bien.	1	2	3	4	5
7. Mi atención está en las actividades de clase.	1	2	3	4	5
8. Cuando empieza la clase me dan ganas de trabajar.	1	2	3	4	5
9. Cuando participo en clase de Artes, mi maestro me hace sentir que hice una buena contribución.	1	2	3	4	5
10. Aunque no me arregle me veo bien.	1	2	3	4	5
11. Cuando me molestan respondo pero, pensando en las consecuencias.	1	2	3	4	5
12. Cuando me enojo controlo mis emociones.	1	2	3	4	5
13. Procuro trabajar en equipo.	1	2	3	4	5
14. Me motiva el tomar la clase de Artes- Teatro.	1	2	3	4	5
15. Si alguien no está de acuerdo conmigo, respeto su punto de vista.	1	2	3	4	5
16. El maestro de Artes toma en cuenta mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

17. Brindo ayuda a otros cuando lo necesitan.	1	2	3	4	5
18. Tengo tantas habilidades para aprender como mis compañeros.	1	2	3	4	5
19. El maestro de Artes toma en cuenta mis intereses.	1	2	3	4	5
20. Me doy cuenta cuando algo me distrae en clase.	1	2	3	4	5
21. Antes de empezar mis actividades de Artes planeo cómo hacerlo.	1	2	3	4	5
22. Respeto reglas y/o normas de convivencia.	1	2	3	4	5
23. Cuando no entiendo algo, busco ayuda de mis compañeros.	1	2	3	4	5
24. Si me lo propongo puedo hacer bien las actividades de la clase.	1	2	3	4	5
25. Cuando el maestro me pregunta algo pienso lo que voy a contestar.	1	2	3	4	5
26. Cuando me doy cuenta que mi conducta es mala en clase, la cambio.	1	2	3	4	5
27. Me gusta participar y/o hablar frente a mis compañeros.	1	2	3	4	5
28. Cuando salgo de la escuela voy pensando que fue lo que vimos en clase.	1	2	3	4	5
29. Me digo palabras de ánimo al realizar una tarea y también para tratar de superar mis bajas calificaciones.	1	2	3	4	5
30. Cuando cometo errores me doy cuenta.	1	2	3	4	5

¡GRACIAS POR TU TIEMPO!

En el siguiente espacio escriba lo que no se haya incluido en el cuestionario o cualquier información que consideres útil y complementaria.

---



---



---



---

## **ANEXO 2**

### **Bitácora**

#### **SESIÓN 1 (INFORMAR)**

##### **Inicio**

Se les dijo a los alumnos que íbamos a hablar de video-juegos, con la intención de atrapar la atención y partiendo de los motivadores e intereses de los mismos.

De igual forma, se les pidió que trataran de relacionar alguna problemática de su comunidad, con los temas de dicho video- juego, e inclusive también se platicó sobre situaciones que ellos han vivido y que tuvieran que ver con alguna problemática.

##### **Desarrollo**

En esta primera sesión se hizo el encuadre para plantear el trabajo por el método de proyectos. Se les dijo que trabajaríamos creando un texto dramático, en equipos de tres o cinco como máximo; dicho proyecto se les hizo saber que duraría un bimestre completo. También se les dijo que en el proceso le daríamos lecturas parciales a los textos e inclusive llevaríamos a cabo improvisaciones, lo cual debería culminar en la puesta en escena o una representación del texto dramático mediante un video, que podría ser grabado con su celular o una video cámara.

Algunos alumnos -50%- preguntaron si podían basarse en leyendas vistas en la materia de Español o en algún cuento, lo que se le dijo que sí era permitido ello.

Se inició un andamiaje para detectar si eran capaces de recordar y aplicar los conocimientos para la elaboración de un texto dramático.

Subsecuentemente, a los alumnos se les permitió que se integraran en equipos para que pudieran deliberar en cuanto a cuál sería la fuente de inspiración para su proyecto.

El aprendizaje logrado fue: Reconoce las distintas características del género dramático que lo distinguen como tal.

##### **Cierre**

De esta forma, era vital el que se consolidara el anterior aprendizaje esperado, al hablar de video – juegos, leyendas, cuentos u otro tipo de texto que pudiera servir como fuente de inspiración para su texto dramático.

Los equipos dieron comentarios sobre lo que discutieron en equipo.

#### **SESIÓN 2 (Continúa la fase de INFORMAR)**

##### **Inicio**

Se inició con preguntas generadoras, al cuestionarles si ya habían elegido el video-juego, leyenda, cuento, anécdota u otro como fuente inspiradora para realizar su texto dramático.

##### **Desarrollo**

Posteriormente se les llevó al salón de cómputo para que indagaran sobre su fuente de inspiración y otros textos dramáticos para que los tuvieran como referencia.

Durante la sesión se les fue dando el andamiaje para poder encontrar la información en internet.

Al no funcionar todas las computadoras, se les permitió el uso del celular para indagar sobre lo que pudiera ayudar en la construcción de su texto dramático.

Esta sesión es en especial importante, para familiarizar a los alumnos con el método de proyectos. Aquí la clave es romper con el individualismo de los alumnos e incentivarlos para el trabajo colaborativo.

El aprendizaje esperado es: Selecciona textos populares, de algún video- juego y/o dramáticos para contar con las herramientas básicas para escribir guiones teatrales.

### **Cierre**

Es importante destacar que todos los aprendizajes esperados, se retoman de bimestres anteriores e inclusive de el ciclo escolar anterior, establecidos en el plan de estudios 2011. Así mismo, dichos aprendizajes fueron creados como parte de este programa de intervención.

Se cerró en el salón convencional con una tertulia sobre lo alcanzado en la sesión, de manera individual y colectiva.

## **SESIÓN 3 (PLANIFICAR)**

### **Inicio**

En esta sesión se les permitió que se integraran nuevamente en equipos para poder continuar con la planificación del texto dramático y el proceder para su construcción, que dio inicio en el andamiaje grupal. Durante esta sesión los equipos tuvieron una mayor y mejor conjunto de ideas para crear los diálogos del texto dramático y destacar el tema, conflicto y así como otros elementos de la forma.

Subsecuentemente, se estuvo orientando y asesorando con los equipos en proceso de la planificación para la construcción dramática.

### **Desarrollo**

Es importante destacar que durante toda la sesión se puso música clásica y fue un gran motivador y relajante para los alumnos, pues su trabajo fue atento, colaborativo e ingenioso.

En esta sesión se les fue orientando a los alumnos para la elaboración del plan de trabajo. Los alumnos planearon la distribución del trabajo para poder iniciar con el proyecto. De igual forma planearon el establecer roles en el equipo en donde se debía escoger a un director, escenógrafo, musicalizador además de ser actores de su propio texto dramático.

El producto fue una historieta sobre la historia o relato que trabajarían en equipo.

Los equipos establecieron la dinámica de trabajo.

Los aprendizajes logrados fueron: Reconoce algunas de las funciones del director en el teatro.

Adapta los elementos narrativos y los personajes de un cuento o leyenda popular, así como textos no dramáticos- al teatro.

### **Cierre**

Exposición de las distintas historietas elaboradas en torno al relato que trabajarán.

## **SESIÓN 4 (DECIDIR)**

### **Inicio**

Se inició la clase, dando lectura a un programa de mano y algún pasaje de texto dramático, por parte del profesor e interpretando a los distintos personajes, para realizar el modelaje de teatro en atril.

Se reflexionó en torno a la dramatización y la estructura de la actuación en atril, al preguntarles sobre el número de personajes, los actos escenas, características de personajes y diferencias entre el teatro ya representado y el que es en atril.

### **Desarrollo**

Se trabajó de manera grupal y los alumnos estuvieron discutiendo sobre la estrategia a seguir para la escritura del texto dramático. Después de deliberar cada equipo, me consultaban sobre lo que se pusieron de acuerdo como el tema, su fuente de inspiración, los personajes, número de actos y escenas, entre otros factores.

En esta sesión los alumnos se han dado cuenta de los problemas que pueden enfrentar al pensar en una gran cantidad de personajes, el vestuario o la locación en donde se desarrolla la acción.

Hasta aquí se destaca la gran capacidad de los equipos para poder ponerse de acuerdo, pese a la gran variedad de puntos de vista y percepciones. Aunque sí hubo momentos en donde los alumnos no podían ponerse de acuerdo, entonces era donde el profesor, también, intervenía para orientarles y lograr la mediación.

El producto era una descripción de los personajes que formaran parte de su historia.

Los aprendizajes logrados fueron: reconoce la importancia de realizar una lectura en voz alta para lograr el trabajo colaborativo.

Adapta los elementos narrativos y los personajes de un cuento o leyenda popular, así como textos no dramáticos- al teatro.

### **Cierre**

Presentación de los personajes y su explicación frente al grupo en equipos. Se realiza una co-evaluación.

## SESIÓN 5 Realización del proyecto

### **Inicio**

La intención de esta sesión fue el experimentar, e investigar mediante la imaginación el ir creando una historia, personajes y conflicto entre otros elementos que deriven de la creatividad, para ir generando un andamiaje motivacional en los alumnos.

Esta sesión se llevó a cabo en el salón de artes, el cual cuenta con duela.

Desde el principio de la sesión se puso música. En esta ocasión se llevó a cabo un ejercicio de relajación e imaginación.

### **Desarrollo**

Este ejercicio consistió en que los alumnos se pusieran en algún espacio del salón y lo mas cómodos posibles, para que con el escuchar de la música imaginarán de qué forma interactuaban los personajes de su texto dramático, así como sus diálogos y parte de su personalidad.

La sesión transcurrió de manera muy tranquila y fue muy motivadora para los alumnos, ya que al final, al pedirles comentarios, ellos lo manifestaron.

La música se detuvo en el momento que terminó el ejercicio, lo cual fue 10 minutos antes de terminar la clase.

Al término de este ejercicio, se procedió a la evaluación, mediante la retroalimentación de los comentarios que se hacían en grupo y lo que lograron visualizar en todo lo referente a su texto dramático. De igual forma se realizó autoevaluación al opinar y reflexionar sobre lo comentado entre ellos.

### **Cierre**

Al final de la sesión los alumnos se mostraron muy entusiasmados, relajados, con mayor idea sobre el camino que debía tomar la historia de su texto dramático, lo que se traduce en una mayor motivación.

El aprendizaje logrado para esta sesión fue: Identifica algunas formas externas con las que se puede dar vida a un personaje.

## SESIÓN 6 Realización del proyecto

### **Inicio**

Se les pidió que los alumnos se integraran en equipos para trabajar en la construcción del texto dramático. Se trabajo durante toda la sesión con la actividad y de igual forma se les pidió que cada uno de los equipos externaran sus reflexiones en torno a lo que escribieron y la relación con el ejercicio de la clase anterior. De aquí derivaron mucha retroalimentación, ideas, además autoevaluación del proceso que van siguiendo.

## **Desarrollo**

Se les orientó para que pudieran ir escribiendo los diálogos por turnos y muchos equipos lo integraron de manera tal que cada integrante decía el diálogo de su propio personaje y todos lo escribían simultáneamente.

En distintas ocasiones los alumnos requerían de asesoría en cuanto al conflicto o manera de plasmar sus ideas en el papel en blanco, pero cabe destacar que ningún equipo tuvo dudas en cuanto a la estructura del texto dramático.

Es importante señalar que durante la sesión se puso música clásica de fondo.

El aprendizaje esperado para esta sesión, fue: Adapta los elementos narrativos y los personajes de un cuento o leyenda popular, así como textos no dramáticos- al teatro.

Los aprendizajes logrados fueron: Adapta los elementos narrativos y los personajes de un cuento o leyenda popular, así como textos no dramáticos- al teatro.

## **Cierre**

Se llevaron a cabo lecturas de los distintos diálogos escritos y se realizaron comentarios y reflexiones sobre qué dificultades enfrentaron.

## **SESIÓN 7 Realización del proyecto**

### **Inicio**

Se les permitió que se reunieran en equipo por 7 minutos y posteriormente pasaron a leer los adelantos de sus textos dramáticos, como teatro en atril.

Después de siete minutos se les pidió que pasaran a leer los primeros fragmentos de sus textos dramáticos, pero la mayoría de los equipos pidieron otros minutos para poder ponerse de acuerdo, por lo que se les dio otros cinco minutos para que pudieran deliberar y ponerse de acuerdo.

### **Desarrollo**

Ya pasados 12 minutos, se les pidió que por equipos pasaran al frente para dar lectura a sus distintos textos dramáticos. Aunque aún no se han concluido, sirvió para que se dieran retroalimentación entre ellos y poderse guiar al escuchar los textos de los equipos que quisieron pasar al frente para trabajar como teatro en atril. Se les permitió que pasaran voluntariamente, lo cual sí funcionó, ya que todos los equipos estuvieron dispuestos a pasar a leer sus textos.

Tuvo muy buena aceptación y surgieron muchas ideas al reflexionar los propios alumnos que era importante destacar una problemática de sus comunidades en sus textos dramáticos.

También se destaca que la parte estructural, en cuanto a las acotaciones, actos, escenas y diálogos ya se habían logrado bien: aun existía cierta carencia en el desarrollo de las historias planteadas, pero los mismos compañeros lo señalaron y deberán trabajarlo para lograr un buen conflicto y clímax del texto dramático.

## **Cierre**

Cabe destacar que solamente dio tiempo para que pudieran pasar tres equipos, por lo que se les dijo que la siguiente clase continuaríamos con los equipos faltantes.

Se realizaron coevaluaciones y se hicieron comentarios y reflexiones de lo que se observó en el escenario. A los alumnos les gustó mucho el haber observado lo creado por sus compañeros y ello parece haberles motivado bastante.

El aprendizaje esperado para esta sesión fue: Realiza alguna actividad para el montaje de una obra de teatro.

## **SESIÓN 8 Realización del proyecto**

### **Inicio**

La clase inició con reflexiones en torno a la línea argumental, el tiempo y espacio ficticios de algún video juego u otro texto narrativo (leyenda, cuento) que fuera atractivo para ellos, lo cual duró ocho minutos.

### **Desarrollo**

Posteriormente, se les dio 12 minutos para que pudieran continuar con la escritura del texto dramático.

Después del trabajo de mesa (para la escritura del texto dramático) se les dijo que continuaríamos con las lecturas en atril de los equipos faltantes y se dio lectura en atril de los avances del texto dramático.

A algunos equipos se les prestaron mascararas para usarlas en su lectura y/o títeres en la lectura en atril, lo cual les ayudó a soltarse un poco mas.

### **Cierre**

Se realizaron reflexiones en torno a los retos enfrentados en la sesión y de qué forma podría contribuir eso para todo su proyecto, mediante una plenaria. El aprendizaje logrado fue: Describe los significados del tiempo ficticio y el espacio ficticio en una producción teatral, cinematográfica o televisiva.

## **SESIÓN 9 Realización del proyecto**

### **Inicio**

Se puso música clásica de fondo (Tchaikovski).

La sesión inició con un breve ejercicio de relajación en el salón de Artes, con música de fondo. Se les pidió que se recostaran boca arriba, para que tomaran consciencia de su respiración y su ritmo cardiaco, para que pudieran empatarlo o sincronizarlo con la música de fondo -la duración fue de 12 minutos.

## **Desarrollo**

La siguiente actividad consistió en que se integraran en equipos, sin necesidad de que fuera el mismo que ha venido trabajando para la creación del texto dramático, pues la dinámica era el que alguno de los integrantes, de este nuevo equipo, asumiera el rol de director y les dijera a los demás integrantes en que consistía la historia –que había trabajado con su equipo- para poder improvisar con base en ella.

## **Cierre**

La sesión terminó con reflexiones en torno a las problemáticas y retos que se enfrentaron al pasar a realizar la improvisación, haciendo la comparación con ejercicios de otras improvisaciones, trabajados en bimestres anteriores, para que pudieran llegar a la autoevaluación de su desempeño.

La clase terminó con reflexiones en torno a las actividades del día.

Los alumnos manifestaron su agrado con este tipo de actividad, ya que les surgieron mas ideas para su texto dramático.

El aprendizaje esperado que se consolidó fue: Reconoce algunas de las funciones del director en el teatro.

## **SESIÓN 10 Controlar**

### **Inicio**

La clase se llevó a cabo en el salón convencional y se inició con la reflexión de cuales habían sido los retos y problemas a los que se han venido enfrentando desde que inició la escritura de su texto dramático. Para esto, se aplicó la pauta de auto-evaluación para el proceso en la construcción del texto dramático. Como resultado de esta auto-evaluación se desprende que no lograron tener avances en la construcción del texto dramático de manera individual; que en algunos casos no pasaron al frente a leer su texto dramático por distintas razones, aunque en realidad la principal fue por haber faltado a clases. En términos generales se concluyó que los principales problemas han venido siendo en torno al no saber que hacer con la hoja en blanco, el cómo continuar con la línea dramática para acrecentar el conflicto y el no saber como concluir cada una de las escenas e inclusive el final de la historia completa (esta actividad duró 10 minutos).

### **Desarrollo**

Se realizó un ejercicio de expresión corporal en donde se les pedía que corrieran en cámara lenta y el último ganaba; también que aparentaran jugar tenis con una raqueta y pelota imaginaria; también que aparentaran una pelea de box con alguien imaginario (esta actividad duró 10 minutos).

Posteriormente, se les pidió a los alumnos que se integraran en equipos para continuar trabajando en la escritura de los textos dramáticos y lograr su conclusión, lo cual duró 20 minutos y durante todo este tiempo se les orientó a los equipos para poder avanzar en la dramaturgia del texto dramático.

## **Cierre**

Se cerró la sesión con un ejercicio de PRECISIÓN

El aprendizaje logrado y consolidado fue: Realiza alguna actividad para el montaje de una obra de teatro.

SESIÓN 11 Controlar- Realización de proyecto

## **Inicio**

La sesión inició con la pregunta detonadora de ¿Cuál era el conflicto de sus textos dramáticos?

¿Cómo se visten sus personajes? ¿Cómo caminan y hablan sus personajes?

## **Desarrollo**

Después de la lluvia de ideas en cuanto las respuestas de las preguntas, partiendo de sus textos dramáticos, se dio inicio a la actividad, en la cual con alguna fotografía o imagen, los alumnos tenían que dramatizar una historia, con el uso exclusivo de su aparato fonador; esto debe ser con una voz distinta a la de ellos, y en una situación comprometedor para el buen fluir de la voz, tal vez un anciano después de una operación, un boxeador en plena pelea, un motociclista viajando en su motocicleta, una persona nadando, un futbolista corriendo, un astronauta con casco, un delincuente siendo torturado, etc.

A los alumnos se les dijo que también podían improvisar con base en su texto dramático.

Los alumnos rescataron sus propios trabajos e iniciaron la actividad con lo que han venido trabajando.

Los alumnos decidieron con quien formar equipo y pasaron en parejas, tríos y cuartetos para realizar su improvisación.

Cabe destacar que los alumnos se entusiasmaron mucho con la actividad y en ningún momento se negaron a participar.

## **Cierre**

Se realizó una plenaria para rescatar comentarios a nivel grupal e individual sobre lo trabajado en clase, de igual forma manifestaron que esta sesión fue de mucha ayuda para poder continuar con sus textos dramáticos, pues aseguraban que ya no se les ocurría nada para escribir.

El aprendizaje logrado y que se consolidó fue: Utiliza el ritmo como un elemento del movimiento y del habla en la narración teatral.

SESIÓN 12 CONTROLAR

Realización de proyecto

## **Inicio**

Esta sesión se llevó a cabo en el salón de Artes y se inicio con una breve relajación. Se les pidió que se recostaran en el piso y que pensarán en los movimientos que podrían tener sus personajes, que visualizarán el espacio en donde se podrían encontrar los personajes y que visualizarán la vestimenta que portaban los mismos personajes. Este ejercicio duró 15 minutos aproximadamente.

### **Desarrollo**

Subsecuentemente se llevó a cabo un segundo ejercicio en donde, de manera grupal y desplazándose por todo el espacio debían llevar a cabo movimientos, comportamientos, gestos, emisiones fonéticas, todo exagerado, de los personajes de su texto dramático. De esta forma, los alumnos iniciaron a desplazarse por todo el salón y comenzó esa imitación corporal, gestual y sonora. Fue un ejercicio que no les costó trabajo realizarlo por la soltura pero sobre todo porque en bimestres anteriores, ya se había trabajado; después de unos cuantos minutos empezaron a disfrutarlo y realizaron mayores movimientos e inclusive mas exagerados. Este ejercicio duró 18 minutos.

Posteriormente se dio una auto- evaluación al aplicar la pauta de auto-evaluación para la improvisación dramática, en donde la gran mayoría se evaluó considerándose tranquilos en el escenario, que hablaron con claridad, salvo algunos casos, su percepción le dijo que sí lograron llamar la atención del público; tal vez hubo alguna deficiencia en el introducir conflicto a su ejercicio y al concluir con un clímax el ejercicio -improvisación-; cabe destacar que todos coincidieron en que se respetó la cuarta pared.

### **Cierre**

La clase concluyó y al parecer los alumnos terminaron con un semblante muy motivado.

El aprendizaje esperado que se consolidó fue: Identifica las formas de manejo del espacio escénico y las utiliza para expresarse en escena.

## **SESIÓN 13 Realización de proyecto - VALORAR REFLEXIONAR**

### **Inicio**

Esta sesión se llevó a cabo en el salón de Artes y volvió a iniciarse con una breve relajación. Se les pidió que se recostaran en el piso y que pensarán en los movimientos que podrían tener sus personajes, que visualizarán el espacio en donde se podrían encontrar los personajes y que visualizarán la vestimenta que portaban los mismos personajes. Además, se le agregó el que pensarán en la línea argumental y el conflicto o conflictos que pudiera tener su texto dramático y personajes. Este ejercicio duró 15 minutos aproximadamente.

### **Desarrollo**

Posteriormente, se les solicitó que se reunieran en equipos y de manera colaborativa, concluyeran la construcción de su guión teatral –al menos un tercer tratamiento-, tomando como base, las historias que habían visualizado en el ejercicio de relajación y que en clases anteriores habían improvisado; también se les sugirió el retomar cualquiera de los textos vistos, leyenda, cuento o de su video juego favorito. Esta actividad tomó 25 minutos.

Al terminar el ejercicio anterior, se les pidió que en equipos nos dieran una semblanza y reflexión en torno a lo trabajado el día de hoy. Las reflexiones giraron en torno a que gracias a los ejercicios anteriores pudieron tener una mayor imaginación para escribir los diálogos de los personajes e introducir uno e inclusive mas conflictos en sus textos dramáticos.

### **Cierre**

La sesión se cerró con breves comentarios, en donde manifestaron que se pudieron desinhibir mas y les surgieron nuevas ideas para poder cerrar su texto dramático con un buen final o tener un clímax impactante para el público.

El aprendizaje esperado que se consolidó fue: Realiza alguna actividad para el montaje de una obra de teatro.

## **SESIÓN 14 VALORAR REFLEXIONAR**

### **Inicio**

En esta sesión se inicio con preguntas detonantes como: ¿Hacia que clase de público va dirigida su puesta en escena? ¿El mensaje es claro para el público? ¿Cómo visten sus personajes? La duración fue de 10 minutos.

### **Desarrollo**

Posteriormente se les pidió a los a alumnos que se integraran en equipos para que pudieran ponerse de acuerdo y pasaran a realizar un ensayo -improvisación- de sus historias creadas por ellos mismos. Se les brindó 7 minutos para que pudieran ponerse de acuerdo y se les preguntó quien quería ser el primer equipo en trabajar en el escenario. Si hubo un primer equipo y pasó para representar su texto dramático, el cual tenía la intención de que logran un auto- control derivado de ello pudieran aprender a evaluar la calidad de su propio trabajo. Se destaca que se les situó a los alumnos en teatro circular, para que fueran familiarizándose con este tipo de escenario, además de tener mayor soltura sin importar el tipo de escenario. Para esto se utilizó la pauta colectiva de auto-evaluación para la improvisación dramática y la pauta colectiva de coevaluación para la improvisación dramática.

En cuanto a la pauta colectiva de auto-evaluación los equipos mencionaron que si se sintieron tranquilos, reconocieron que no hablaron con claridad, lograron llamar la atención del público, no utilizaron las distintas zonas del escenario, si lograron transmitir un mensaje mediante la actuación, sí hicieron caso de la cuarta pared y el clímax como conclusión en la improvisación sí se logró.

Paralelamente en la coevaluación, los alumnos mostraron similitudes con la auto-evaluación. Quizás existió variante al afirmar en la coevaluación que sus compañeros no hicieron caso de la cuarta pared y no pudieron introducir conflicto a la historia.

Los alumnos se mostraron motivados al ser considerados en la evaluación sobre su propio proceso, integración en el trabajo colaborativo, así como desempeño.

## **Cierre**

En esta ocasión se terminó la sesión partiendo de la concluyendo con la reflexión de ¿cuál es la vestimenta que portan sus personajes? Con esta pregunta se buscó el que pudiera pedirles de tarea el traer su vestuario para la representación, en ensayo general de su creación dramática.

El aprendizaje esperado que se consolidó fue: Realiza alguna actividad para el montaje de una obra de teatro.

SESIÓN 15 (Valorar – reflexionar)

## **Inicio**

La sesión comenzó con una pregunta detonadora: ¿Qué tanto cambié con la realización de este proyecto?

Después de una lluvia de ideas, la cual duró 9 minutos, se les invitó a los alumnos a que se reunieran en equipos para que pudieran pasar al frente para representar su texto dramático.

## **Desarrollo**

Debe destacarse que algunos integrantes de equipos argumentaban que no se sabían los diálogos y que por lo tanto se les iba a complicar mas; ante esto yo procure inducirles que no era necesario saberlos de memoria, puesto que ellos mismos fueron quienes crearon los diálogos y si lo iban a actuar, podía bastar con que conservaran la idea. Esto fue lo suficientemente contundente para que se animaran a actuar los textos dramáticos creados por ellos mismos.

El primer equipo participó y con su terminar, les entregué una pauta de evaluación de dramatización para llevar a cabo la co-evaluación. Esta primera pauta de evaluación les sirvió para que en lo subsecuente pudieran llevar a cabo la evaluación de manera, solo, oral, para agilizar la clase. Esto tomó 18 minutos con la representación, evaluación y comentarios.

Posteriormente pasaron distintos equipos para representar su texto dramático, con los vestuarios correspondientes y considerando la escenografía, lo cual se pudo evaluar mediante los criterios de las pautas de evaluación, pero de manera mas ágil. Esto tomó 17 minutos y el tiempo restante se utilizó para realizar reflexiones y comentarios. De estos mismos se derivó que la pauta les sirvió para poder evaluar a sus compañeros y a sí mismos, ya que según comentaron, nunca lo habían hecho y hasta ahora no sabían como evaluar a otros, además de autoevaluarse.

## **Cierre**

De igual forma se realizó una retroalimentación, con base en las rúbricas de evaluación para el proceso del texto dramático y su puesta en escena.

El aprendizaje esperado que se consolidó fue: Realiza alguna actividad para el montaje de una obra de teatro.

Sesión 16 (Valorar – reflexionar)

Esta sesión se dedicó únicamente a realizar las presentaciones para otros grupos y para llevar a cabo otros análisis, y se cerró el ciclo escolar.

Se llevaron a cabo un plan de evaluación, los resultados de la intervención, una evaluación con preguntas y la aplicación de un post-test, para llegar a las conclusiones finales de la investigación.

### ANEXO 3 Instrumentos de Evaluación

Rúbrica para texto dramático			
ASPECTO A EVALUAR	Excelente (2 ptos.)	Bien (1pto.)	Necesitas mejorar (0.5 pto.)
<b>ESTRUCTURA</b>	Creación de una historia dramática con al menos tres personajes. La obra tiene un principio, desarrollo y clímax. Tiene tres escenas. Señala título y personajes que participan.	Creación de una historia dramática con al menos dos personajes. La obra tiene un principio, desarrollo y clímax. Tiene dos escenas. Señala título y personajes que participan.	Creación de una historia dramática con al menos dos personajes. La obra tiene un principio, desarrollo y clímax. Tiene una escena. Señala título y personajes que participan.
<b>CONTENIDO</b>	El texto se encuentra dividido en escenas, estas en diálogos al tiempo que cuenta con un conflicto dramático.	El texto solo tiene dos de los elementos anteriores.	El texto solo tiene uno de los elementos anteriores.
<b>COHESIÓN Y COHERENCIA</b>	Durante todo el texto dramático, establece los roles: protagónicos, antagónicos y secundarios. Utiliza, en todo momento acotaciones y otros elementos teatrales.	Eventualmente establece los roles: protagónicos, antagónicos y secundarios. Utiliza, pocas acotaciones y/o otros elementos teatrales.	No establece los roles: protagónicos, antagónicos ni secundarios. Utiliza, rara vez, acotaciones y/u otros elementos teatrales.
<b>TIEMPO DE ELABORACIÓN</b>	Es elaborado en el tiempo establecido.	Se tomó mas tiempo del requerido.	Lo entregó una clase después del tiempo establecido.
<b>ORIGINALIDAD</b>	La historia es totalmente creada por el alumno.	La historia está basada en un texto narrativo, u otra historia.	Es la copia de otro texto dramático, ya construido.
<b>TOTAL PUNTOS:</b>			
<b>CALIFICACIÓN:</b>			

<b>Rúbrica para lectura en voz alta</b>				
<b>CRITERIOS</b>	<b>2 PUNTOS</b>	<b>1.5 PUNTOS</b>	<b>1 PUNTO</b>	<b>0.5 PUNTO</b>
<b>VOZ Y DICCIÓN (CADENCIAS, ANTICADENCIAS Y MATIZ)</b>	Utiliza la entonación y pronunciación de manera adecuada, de modo que se le entiende y emplea la interpretación.	Generalmente utiliza buena entonación y pronunciación.	Ocasionalmente utiliza buena entonación y pronunciación.	Utiliza un tono monótono, habla entre dientes y murmura.
<b>VOLUMEN Y TONO DE VOZ</b>	El volumen y tono de voz es lo suficientemente alto y claro para ser escuchado por todos los alumnos a través de toda la lectura y ayuda a despertar interés por el tema.	El volumen y tono de voz en algunos momentos de la lectura no fue lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los alumnos pero despertó interés.	El volumen y tono de voz en gran parte de la lectura no fue lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los alumnos y no despertó interés.	El volumen y tono de voz con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los alumnos y no ayudó a despertar interés.
<b>SE ENFOCA EN LA LECTURA</b>	El estudiante está sumergido en la lectura. No está mirando a los lados ni pasando las páginas.	El estudiante aparenta estar disfrutando y está concentrado en la lectura, pero toma algunos momentos para descansar.	El estudiante aparenta estar leyendo, pero no parece estar muy interesado. Toma demasiados momentos para descansar.	Pretende estar leyendo, pero lo que hace es mirar alrededor o jugar con cosas y compañeros.
<b>INTERPRETACIÓN</b>	Lee los diálogos de manera natural, sin recitarlos ni que se oigan de manera mecánica.	Para de leer cuando la lectura, no tiene sentido y trata de usar estrategias para pasar las partes difíciles o trata de entender el significado de palabras nuevas por contexto.	Para de leer cuando la lectura no tiene sentido y pide ayuda.	Se rinde por completo o sigue adelante sin tratar de entender a lectura.
<b>PIENSA SOBRE EL TEXTO</b>	El estudiante describe con precisión qué ha pasado en la lectura y trata de predecir: "qué ocurrirá después".	El estudiante describe con precisión qué ha pasado en la lectura	El estudiante describe con precisión la mayor parte de lo que ha pasado en la lectura.	El estudiante tiene dificultad en relatar la narración.
<b>PUNTAJE</b>				
<b>CALIFICACIÓN FINAL</b>				

<b>Rúbrica para creación colectiva del texto dramático</b>			
<b>ASPECTO A EVALUAR</b>	<b>Excelente (2 pts.)</b>	<b>Bien (1pto.)</b>	<b>Necesitas mejorar (0.5 pts.)</b>
<b>ESTRUCTURA</b>	Creamos una historia dramática con al menos tres personajes. La obra tiene un principio, desarrollo y clímax. Tiene tres escenas. Señala título y personajes que participan.	Creamos una historia dramática con al menos dos personajes. La obra tiene un principio, desarrollo y clímax. Tiene dos escenas. Señala título y personajes que participan.	Creamos una historia dramática con al menos dos personajes. La obra tiene un principio, desarrollo y clímax. Tiene una escena. Señala título y personajes que participan.
<b>CONTENIDO</b>	Dividimos el texto en escenas, estas en diálogos al tiempo que cuenta con un conflicto dramático.	El texto solo tiene dos de los elementos anteriores.	El texto solo tiene uno de los elementos anteriores.
<b>COHESIÓN Y COHERENCIA</b>	Durante todo el texto dramático, establecimos los roles: protagónicos, antagónicos y secundarios. Utilizamos, en todo momento acotaciones y otros elementos teatrales.	Eventualmente establecimos los roles: protagónicos, antagónicos y secundarios. Utilizamos, pocas acotaciones y/o otros elementos teatrales.	No establecimos los roles: protagónicos, antagónicos ni secundarios. Utilizamos, rara vez, acotaciones y/u otros elementos teatrales.
<b>TIEMPO DE ELABORACIÓN</b>	Lo elaboramos en el tiempo establecido.	Nos tomamos mas tiempo del requerido.	Lo entregamos una clase después del tiempo establecido.
<b>ORIGINALIDAD</b>	La historia fue totalmente creada por el equipo.	La historia está basada en un texto narrativo, u otra historia.	Es la copia de otro texto dramático, ya construido.
<b>TOTAL PUNTOS:</b>			
			<b>CALIFICACIÓN:</b>

1-A

**Pauta colectiva de auto-evaluación para la improvisación dramática.**

Nombre:.....

Fecha:.....

<b>INDICADORES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Mi equipo se sintió tranquilo (2 puntos)		
Mi equipo habló con claridad (2 puntos)		
Mi equipo llamó la atención del público (2 puntos)		
Mi equipo utilizó las distintas zonas del espacio escénico (1 punto)		
Mi equipo logró transmitir un mensaje mediante la actuación (1 punto)		
Mi equipo hizo caso de la cuarta pared (1 punto)		
Mi equipo concluyó con un clímax la improvisación (1 punto)		
TOTAL		

1-B

**Pauta colectiva de co-evaluación para la improvisación dramática.**

Nombre:.....

Fecha:.....

<b>INDICADORES</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
El equipo mostró tranquilidad en el escenario (2 puntos)			
Todo el equipo habló con claridad (2 puntos)			
El equipo llamó la atención del público (2 puntos)			
Al actuar utilizaron las distintas zonas del espacio escénico (1 punto)			

Introdujeron conflicto a la historia (1 punto)			
Hicieron caso de la cuarta pared (1 punto)			
Concluyeron con un clímax la improvisación (1 punto)			
TOTAL			

## 2

### **Pauta colectiva de auto-evaluación en la elaboración de un texto dramático.**

Nombre:.....

Fecha:.....

<b>INDICADORES</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Escribimos al inicio los personajes que intervienen en el texto dramático (2 puntos)			
Dividimos el texto dramático en escenas (2 puntos)			
Nuestro texto dramático tiene un principio, desarrollo y clímax (2 puntos)			
Nuestro texto dramático es original (1 punto)			
Utilizamos diálogos largos para los personajes (1 punto)			
Establecimos acotaciones en nuestro texto (1 punto)			
Tiene título nuestro texto dramático (1 punto)			
TOTAL			

**Pauta de auto-evaluación colectiva en el proceso de la construcción del texto dramático.**

Nombre:.....

Fecha:.....

<b>INDICADORES</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Participamos todos, activamente con ideas, al construir el guion que se hizo colaborativamente (2 puntos)			
Participamos todo el equipo en la lectura del texto elaborado (2 puntos)			
Realizamos, todo el equipo, una improvisación con base al texto elaborado (2 puntos)			
Participamos, todo el equipo, en el ejercicio de relajación (1 punto)			
Realizamos una improvisación con base en el ejercicio de relajación (1 punto)			
Contribuimos, todos los integrantes del equipo con diálogos para el texto dramático –guion- (1 punto)			
Todos los integrantes mostraron disposición para trabajar en equipo (1 punto)			
<b>TOTAL</b>			

**Pauta de auto-evaluación para la improvisación dramática.**

Nombre:.....

Fecha:.....

INDICADORES	OBSERVACIONES	SI	NO
Me sentí con tranquilidad en el escenario (2 puntos)			
Hablé con claridad (2 puntos)			
Llamé la atención del público (2 puntos)			
Al actuar utilicé las distintas zonas del espacio escénico (1 punto)			
Introduje conflicto a la historia (1 punto)			
Hice caso de la cuarta pared (1 punto)			
Concluí con un clímax la improvisación (1 punto)			
TOTAL			

**LISTA COTEJO PARA IMPROVISACIÓN**

ASPECTO	SÍ	NO	PUNTAJE
Improvisa con desinhibición			
Habla claro y fuerte			
Llama la atención del público			
Utiliza el gesto y su cuerpo con imaginación			
Logra una caracterización			

## ANEXO 4 POST-TEST

	<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>UNIDAD UPN 098 D.F. ORIENTE</b> <b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA</b>	
---	---	---

### ESCALA POST-TEST DE AUTORREGULACIÓN Y AUTOCONCEPTO ESCOLAR (EPAAE)

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: M F Fecha \_\_\_\_\_ Grado escolar: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Ahora te voy a presentar unas afirmaciones que se refieren a qué piensas, cómo te comportas y cómo te sientes en diferentes situaciones. Lee cuidadosamente cada una de las oraciones que se te presentan y marca con una "X" si sucede:

NUNCA=1      POCAS VECES=3      REGULARMENTE=2  
 MUCHAS VECES =4      SIEMPRE = 5

	NUNCA	POCAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. El proyecto, realizado en equipo, me ayudó a pensar mas las cosas antes de hacerlas.	1	2	3	4	5
2. El proyecto, realizado en equipo, me ayudó a evitar distraerme para aprender en Artes.	1	2	3	4	5
3. El haber trabajado el proyecto en equipo contribuyó a que revisará los exámenes, actividades y/o tareas, para saber si estaban bien hechas.	1	2	3	4	5
4. El pasar a improvisar o actuar con mi equipo contribuyó a que me sintiera conforme con mi aspecto físico.	1	2	3	4	5
5. El haber trabajado el proyecto en equipo, me ayudó a comunicar mas fácilmente mis necesidades, deseos y/o pensamientos.	1	2	3	4	5
6. El haber trabajado el proyecto en equipo contribuyó para que hiciera mejor las cosas.	1	2	3	4	5
7. El haber trabajado el proyecto en equipo contribuyó a que mi atención estuviera mas centrada en las actividades de clase.	1	2	3	4	5
8. El haber trabajado el proyecto en equipo contribuyó a que me dieran mas ganas de trabajar en clase.	1	2	3	4	5
9. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, el maestro me hizo sentir que hice una buena contribución cuando participé en clase.	1	2	3	4	5
10. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, me veía bien aunque no me arreglara.	1	2	3	4	5
11. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que cuando me molestaban respondía pero, pensando mas en las consecuencias.	1	2	3	4	5
12. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo pude controlar mas mis	1	2	3	4	5

emociones cuando me enojaba.					
13. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora procuro trabajar mas en equipo.	1	2	3	4	5
14. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora me motiva mas el tomar la clase de Artes- Teatro.	1	2	3	4	5
15. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que si alguien no está de acuerdo conmigo, respeto su punto de vista.	1	2	3	4	5
16. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora el maestro de Artes toma en cuenta mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5
17. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora brindo ayuda a otros cuando lo necesitan.	1	2	3	4	5
18. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora tengo tantas habilidades para aprender como mis compañeros.	1	2	3	4	5
19. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, el maestro de Artes toma en cuenta mis intereses.	1	2	3	4	5
20. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora me doy cuenta cuando algo me distrae en clase.	1	2	3	4	5
21. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora antes de empezar las actividades, en clase, planeo cómo hacerlo.	1	2	3	4	5
22. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que ahora respete mas las reglas y/o normas de convivencia.	1	2	3	4	5
23. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que, ahora busque ayuda, con mis compañeros, cuando no entiendo algo.	1	2	3	4	5
24. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora puedo hacer bien las actividades de la clase.	1	2	3	4	5
25. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora pienso mas las cosas antes de contestar.	1	2	3	4	5
26. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que cuando me doy cuenta que mi conducta es mala en clase, la cambio.	1	2	3	4	5
27. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que, ahora me guste participar mas y/o hablar frente a mis compañeros.	1	2	3	4	5
28. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora cuando salgo de la escuela voy pensando que fue lo que vimos en clase.	1	2	3	4	5
29. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que, ahora me diga palabras de ánimo al realizar una tarea y también para tratar de superar mis bajas calificaciones.	1	2	3	4	5
30. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que, ahora cuando cometo errores, me doy cuenta mas rápidamente.	1	2	3	4	5

¡GRACIAS POR TU TIEMPO!

En el siguiente espacio escribe lo que no se haya incluido en el cuestionario o cualquier información que consideres útil y complementaria.

---



---

## ANEXO 5 TABLAS DE RESULTADOS POST-TEST

Tabla 13. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “**Motivación en Clase Post-test**”. Creación propia.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
5. El haber trabajado el proyecto en equipo, me ayudó a comunicar mas fácilmente mis necesidades, deseos y/o pensamientos.	0	20	33.3	20	26.7
6. El haber trabajado el proyecto en equipo contribuyó para que hiciera mejor las cosas.	10	13.3	23.3	23.3	30
8. El haber trabajado el proyecto en equipo contribuyó a que me dieran mas ganas de trabajar en clase.	6.7	16.7	23.3	33.3	20
9. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, el maestro me hizo sentir que hice una buena contribución cuando participé en clase.	6.7	13.3	36.7	20	23.3
14. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora me motiva mas el tomar la clase de Artes- Teatro.	3.3	23.3	36.7	3.3	33.3
16. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora el maestro de Artes toma en cuenta mi estado de ánimo.	10	16.7	33.3	23.3	16.7
18. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora tengo tantas habilidades para aprender como mis compañeros.	6.7	23.3	13.3	26.7	26.7
19. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, el maestro de Artes toma en cuenta mis intereses.	20	23.3	16.7	20	16.7
27. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que, ahora me guste participar mas y/o hablar frente a mis compañeros.	13.3	6.7	26.7	23.3	30
29. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que, ahora me diga palabras de ánimo al realizar una tarea y también para tratar de superar mis bajas calificaciones.	3.3	10	26.7	26.7	33.3

Tabla 14. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “**Desempeño Escolar Post-test**”. Creación propia.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
21. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora antes de empezar las actividades, en clase, planeo cómo hacerlo.	3.3	23.3	16.7	13.3	43.4
24. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora puedo hacer bien las actividades de la clase.	6.7	10	30	26.7	26.7
25. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora pienso mas las cosas antes de contestar.	6.7	10	16.7	46.7	20
28. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora cuando salgo de la escuela voy pensando que fue lo que vimos en clase.	10	43.3	20	10	16.7
29. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que, ahora me diga palabras de ánimo al realizar una tarea y también para tratar de superar mis bajas calificaciones.	3.3	10	26.7	26.7	33.3

Tabla 15. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “**Ético- Moral Post-test**”. Fuente: creación propia.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
1. El proyecto, realizado en equipo, me ayudó a pensar mas las cosas antes de hacerlas.	3.3	23.3	23.3	26.7	23.3
11. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que cuando me molestaban respondía pero, pensando mas en las consecuencias.	16.7	30	13.3	16.7	23.3
12. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo pude controlar mas mis emociones cuando me enojaba.	33.3	20	3.3	13.3	30
15. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que si alguien no está de acuerdo conmigo, respeto su punto de vista.	3.3	16.7	13.3	36.7	30
22. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que ahora respete mas las reglas y/o normas de convivencia.	6.7	23.3	23.3	20	26.7
26. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que cuando me doy cuenta que mi conducta es mala en clase, la cambio.	10	20	20	23.3	26.7

Tabla 16. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “**Aspecto físico Post-test**”.  
Fuente: creación propia.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
4. El pasar a improvisar o actuar con mi equipo contribuyó a que me sintiera conforme con mi aspecto físico.	3.3	16.7	13.3	<b>33.3</b>	<b>33.3</b>
10. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, me veía bien aunque no me arreglara.	20	20	16.7	16.7	<b>26.7</b>
27. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que, ahora me guste participar mas y/o hablar frente a mis compañeros.	13.3	6.7	<b>26.7</b>	23.3	<b>30</b>

Tabla 17. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “**Manejo de la Atención Post-test**”. Fuente: creación propia.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
2. El proyecto, realizado en equipo, me ayudó a evitar distraerme para aprender en Artes.	6.7	<b>33.3</b>	<b>23.3</b>	16.7	20
7. El haber trabajado el proyecto en equipo contribuyó a que mi atención estuviera mas centrada en las actividades de clase.	3.3	20	<b>23.3</b>	16.7	<b>36.7</b>
20. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora me doy cuenta cuando algo me distrae en clase.	3.3	20	<b>33.3</b>	20	23.3
30. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que, ahora cuando cometo errores, me doy cuenta mas rápidamente.	0	3.3	26.7	30	<b>40</b>

Tabla 18. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “**Autoevaluación Post-test**”. Fuente: creación propia.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
3. El haber trabajado el proyecto en equipo contribuyó a que revisaré los exámenes, actividades y/o tareas, para saber si estaban bien hechas.	3.3	30	<b>40</b>	16.7	10
6. El haber trabajado el proyecto en equipo contribuyó para que hiciera mejor las cosas.	10	13.3	23.3	23.3	<b>30</b>
18. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora tengo tantas habilidades para aprender como mis compañeros.	6.7	23.3	13.3	<b>26.7</b>	<b>26.7</b>

Tabla 19. Porcentaje de respuesta por reactivos que componen el indicador “**Social Post-test**”. Fuente: creación propia.

<i>REACTIVO</i>	PORCENTAJE FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
13. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora procuro trabajar mas en equipo.	6.7	16.7	26.7	20	<b>30</b>
15. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que si alguien no está de acuerdo conmigo, respeto su punto de vista.	3.3	16.7	13.3	<b>36.7</b>	<b>30</b>
17. Gracias a que trabajé, el proyecto en equipo, ahora brindo ayuda a otros cuando lo necesitan.	13.3	16.7	10	36.7	23.3
23. El haber trabajado el proyecto en equipo, contribuyó a que, ahora busque ayuda, con mis compañeros, cuando no entiendo algo.	10	10	10	<b>33.3</b>	<b>33.3</b>

**ANEXO 6 IMÁGENES DEL PROCESO LLEVADO A CABO**

Imagen 1. Reconocimiento de las zonas del escenario mediante historieta.

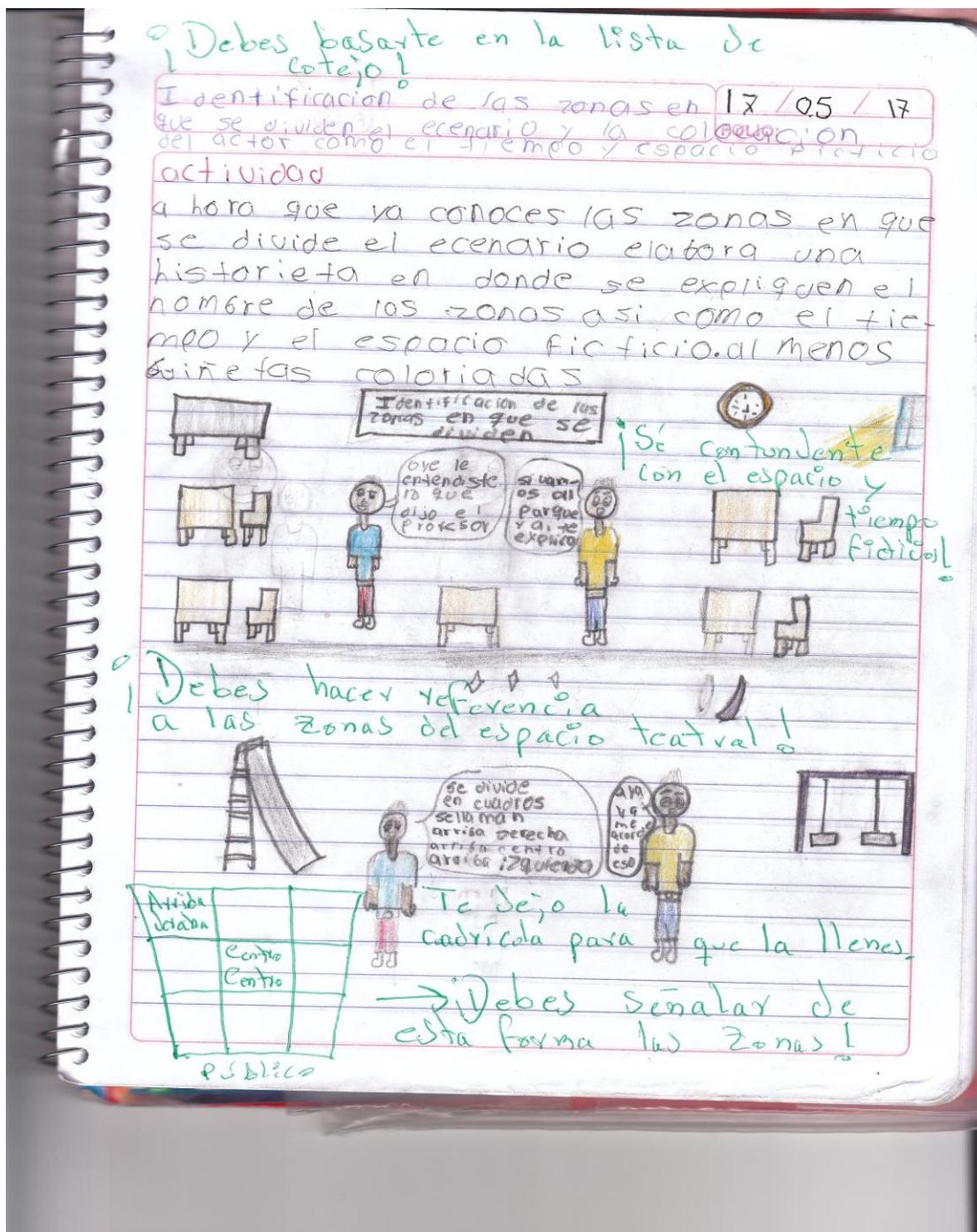




Imagen 2. Lectura en equipos de textos literarios.



Imagen 3. Lectura y organización de equipos.

Imagen 4. Trabajo colaborativo en la lectura de texto dramático, leyenda o video-juego.



Imagen 5. Borrador del texto dramático.

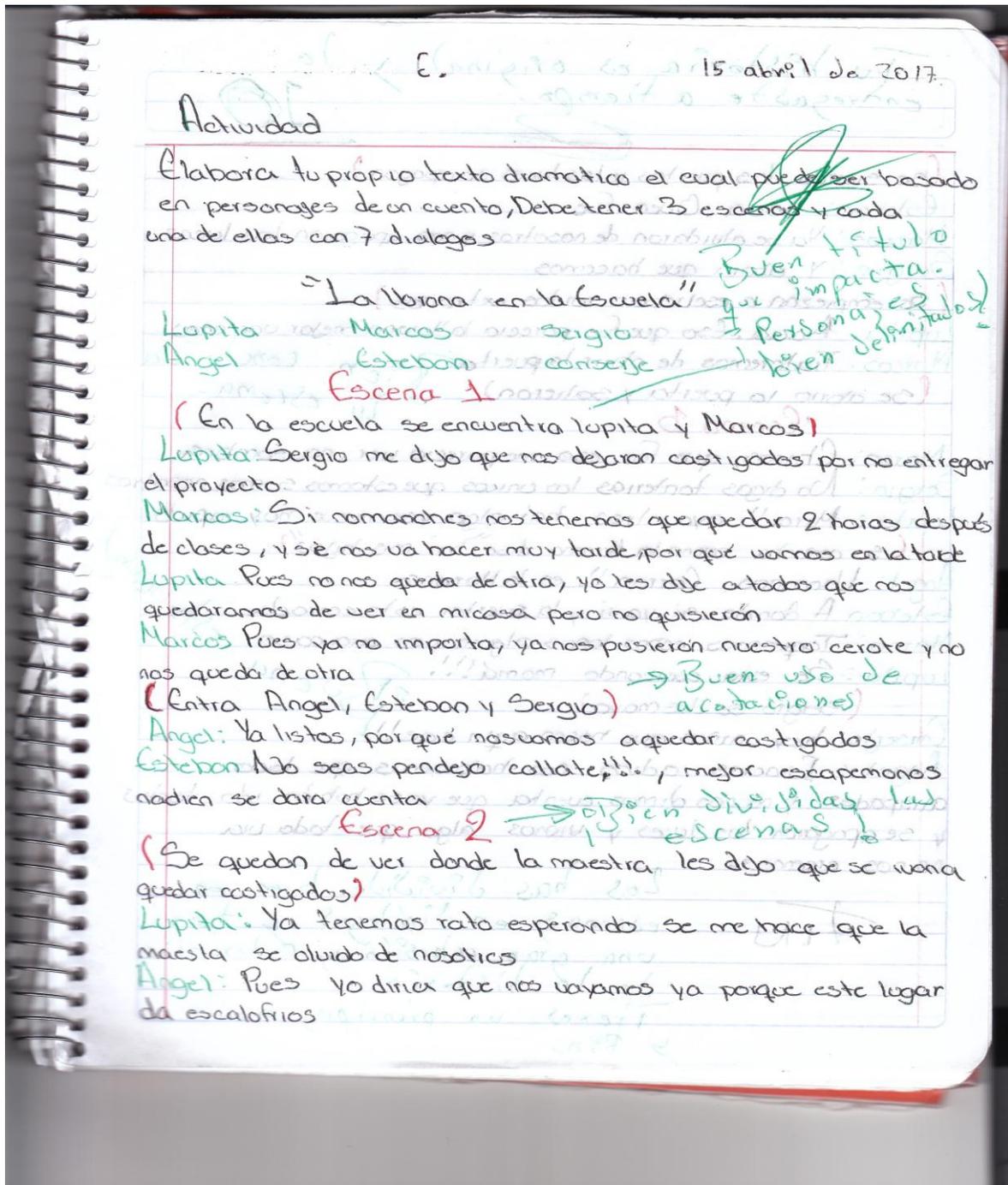


Imagen 6. Historieta sobre la distribución del escenario según textos dramáticos escritos...

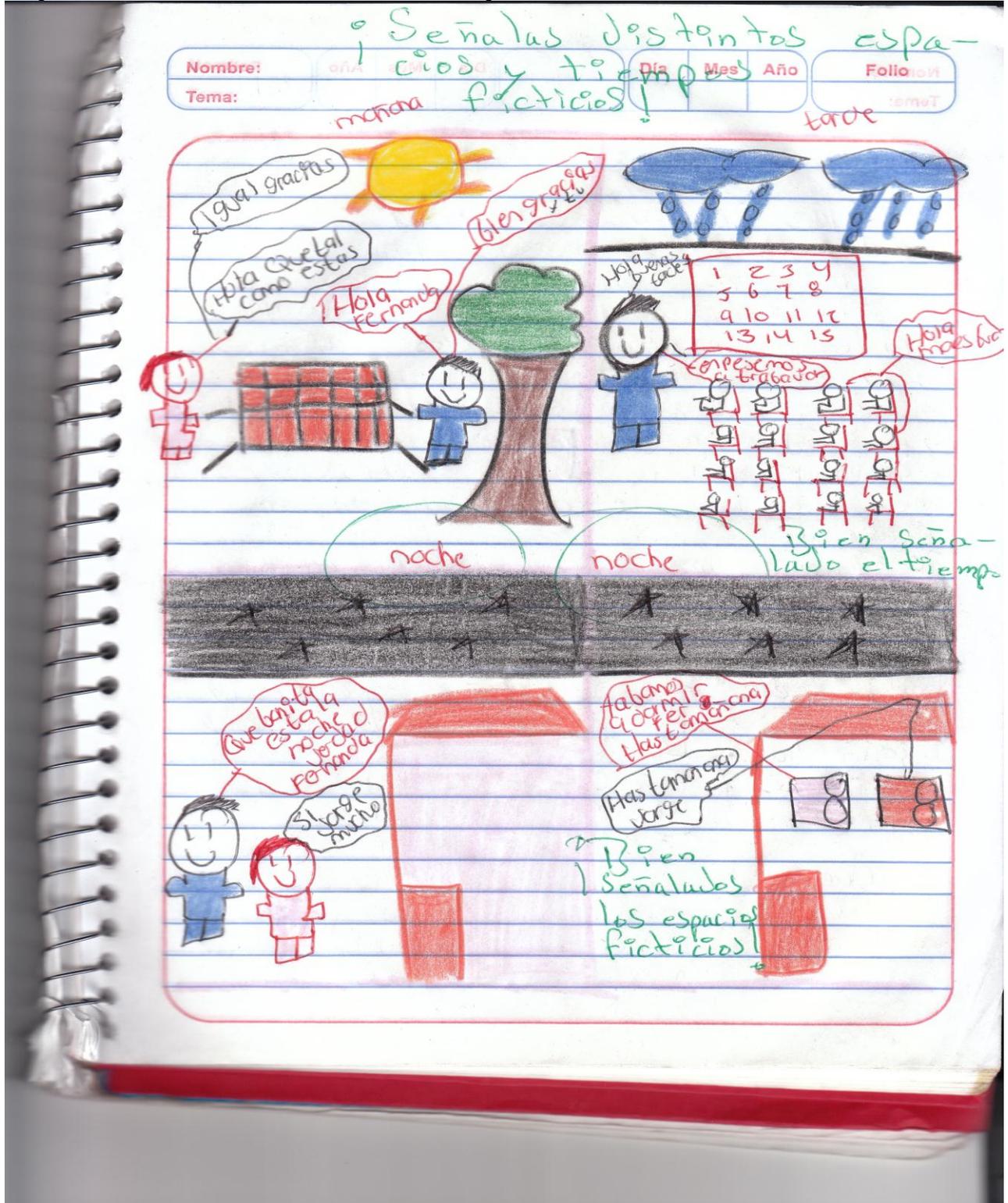


Imagen 7. Reconocimiento de las zonas del escenario mediante historieta.

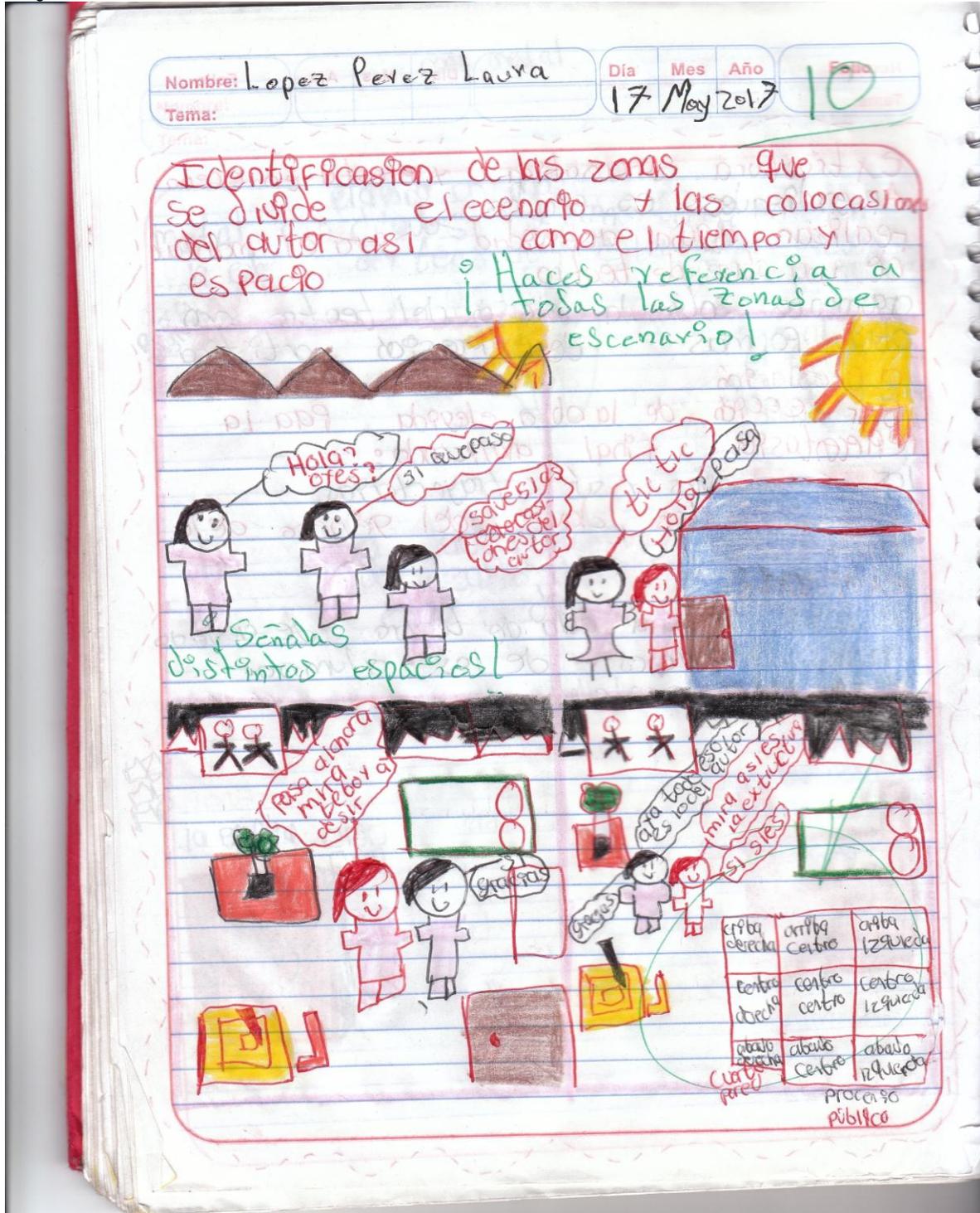




Imagen 8. Ensayo de los textos creados.



Imagen 9. Lectura en voz alta.



Imagen 10. Dramatización con texto dramático en mano.



Imagen 11. Improvisación con base en el ejercicio de relajación.

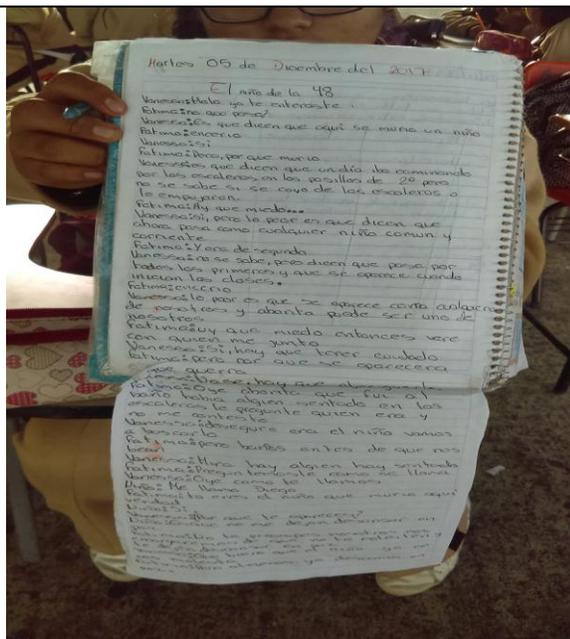


Imagen 12. Borrador de texto dramático creado por los alumnos.

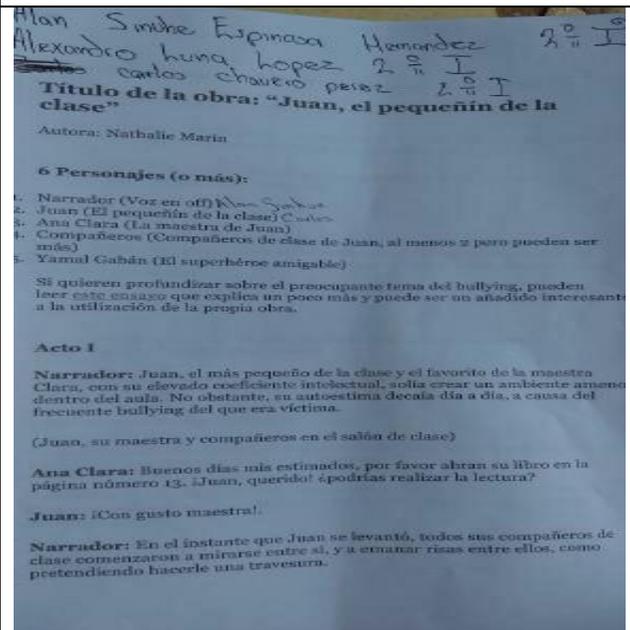


Imagen 13. Texto dramático creado por alumnos.



Imagen 14. Improvisación con base en primeros borradores de texto dramático.



Imagen 15. Construcción del texto dramático colaborativamente.



Imagen 16. Ensayo del texto dramático con director.

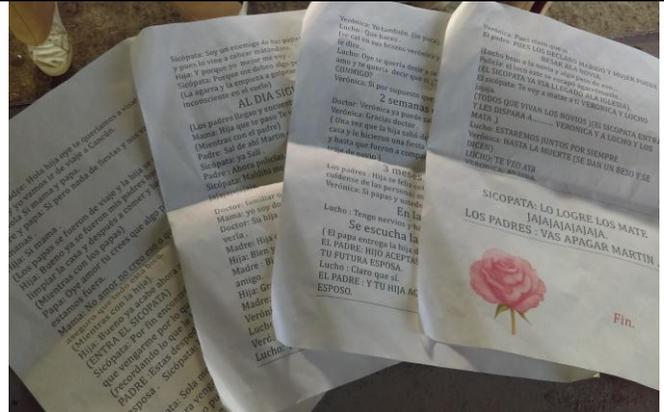


Imagen 17. Texto dramático finalizado.



Imagen 18. Representación de un texto creado por alumnos en teatro la italiana.



Imagen 19. Representación de un texto dramático creado por alumnos en teatro romano.



Imagen 20. Representación de un texto dramático creado por alumnos.